



Universidade do Minho
Instituto de Educação

O TRABALHO DO *DESIGN* DA EAD NA
CONVERGÊNCIA DE MODALIDADES
EDUCATIVAS: ENTRE SABERES,
PENSAMENTOS E ATIVIDADES EM
COMUNIDADE DE PRÁTICA

Carmen Maria Cipriani Pandini

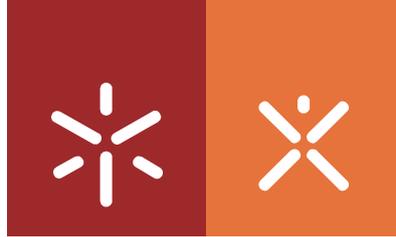
Carmen Maria Cipriani Pandini

**O TRABALHO DO *DESIGN* DA EAD NA
CONVERGÊNCIA DE MODALIDADES
EDUCATIVAS: ENTRE SABERES,
PENSAMENTOS E ATIVIDADES EM
COMUNIDADE DE PRÁTICA**

UMinho|2020

julho de 2020





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carmen Maria Cipriani Pandini

**O TRABALHO DO *DESIGN* DA EAD NA
CONVERGÊNCIA DE MODALIDADES
EDUCATIVAS: ENTRE SABERES,
PENSAMENTOS E ATIVIDADES EM
COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Tecnologia Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor António José Osório
e da
Professora Doutora Martha Kaschny Borges

julho de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho acadêmico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceitas no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contatar o autor através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho.



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado de Santa Catarina, na pessoa dos seus Reitores Professor Antônio Heronaldo Sousa e professor Marcus Tomasi e aos Reitores da Uminho que nos acolheram nesta grandiosa casa do saber.

Ao meu orientador, professor Antônio José Osório, da Universidade do Minho, com quem aprendi muito de disciplina, de ética e respeito ao tempo do outro e à minha orientadora, professora Martha Kaschny Borges, da Universidade do Estado de Santa Catarina, por seu olhar humano e por partilhar comigo seus conhecimentos.

Às professoras Luciane Mullanzani dos Santos, Geovana Lunardi, Prof. José Carlos Morgado pelo belo trabalho desenvolvido como coordenadores do projeto.

Ao meu esposo João Pandini pelo incentivo e por todos os sentimentos de amor, carinho e compreensão emanados neste período tão longo, difícil e desafiador, ao meu filho Péricles pelo amor incondicional e por todas as palavras de força proferidas para manter-me forte durante todo o percurso e à minha Nora e amiga, Juçara, pela força e incentivo permanentes.

À minha mãe Maria e às minhas irmãs Ivete, Isolde e Marli pela compreensão e aconchego nos momentos de aflição e pelo carinho em forma de bolos para equilibrar a rotina e aos meus pais de vida, Arnoldo e Maria Pandini, por todo cuidado com nossa família nestes anos de trabalho.

À minha colega de trabalho e grande amiga Ana Paula Netto Carneiro pelas frutiinhas que compartilhávamos em época de primavera, pela leituras constantes e críticas construtivas e aos todos os amigos e colegas da UDESC e do CEAD que me apoiaram durante esse processo.

Aos meus amigos Adilene Cipriani e Nildo Cipriani por me fazerem acreditar que o tempo é um grande aliado do sucesso; ao meu amigo Eduardo “Drato”, que embalou a escrita da tese com suas belas produções artísticas e com palavras de força e de gratidão, à minha grande amiga Zenira, com a qual sempre pude falar de minhas angustias e esperanças.

À equipe do Multi.Lab.EaD e da UAB, do CEAD da UDESC, por participarem desta caminhada como protagonistas e aos colegas da Câmara de EaD da ABRUEM pelo carinho em forma de abraços e projetos compartilhados.

A todas as “gentes” desse mundo da realidade e da ficção, proclamadas por Guimarães Rosa e por Paulo Freire porque fortalecem a crença de que somente será possível uma transformação pela educação, cultura e arte nos princípios concretos da existência.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O TRABALHO DO *DESIGN* DA EAD NA CONVERGÊNCIA DE MODALIDADES EDUCATIVAS: ENTRE SABERES, PENSAMENTOS E ATIVIDADES EM COMUNIDADE DE PRÁTICA

Resumo

Esta investigação desenvolveu um estudo de caso de tendência etnográfica sobre o trabalho do *Design* da EaD realizado por professores e *designers* instrucionais que atuam em colaboração no Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD – Multi.Lab.EaD. As atividades deste trabalho incidem sobre o desenho e desenvolvimento de ações para a construção das salas *online* e de materiais para os Cursos de Licenciatura do CEAD, vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A problemática de investigação traz ao centro das finalidades a análise dos saberes, dos modos de pensar e das atividades envolvidas no trabalho do *Design* da EaD, protagonizado em Comunidade de Prática. Estão envolvidas nessas questões problematizadoras e finalidades de pesquisa as formas de ideação, criação e implementação das atividades que envolvem as escolhas e decisões frente às tarefas necessárias ao *Design* da EaD para os cursos supracitados. A decisão do estudo de caso de tendência etnográfica ocorreu em virtude de se tratar de um grupo específico que atua em Comunidade de Prática, por princípios profissionais, e situado no interior de uma Universidade, a qual integra um sistema de universidades públicas brasileiras. Os participantes são professores e *designers* vinculados aos Cursos de Licenciatura na modalidade a distância, que estivessem em ação ou que tenham atuado em algum momento nos cursos na proposta de Comunidade de Prática. A coleta de dados foi realizada utilizando-se o método de triangulação de fontes sugerida por Yin (2005) e por Minayo (1994), e as técnicas utilizadas foram a observação, o questionário, a entrevista, o grupo focal (GF), a análise documental e a produção de um artefato. O registro dos dados foi realizado com o auxílio de diários de campo, gravações em áudio, vídeos e fotografias. Para o tratamento dos dados foi adotada a análise de conteúdo, inspirada no método de Bardin (2004), e foi aplicada como prática a perspectiva da análise categorial temática proposta por Minayo (1994), Minayo e Minayo-Gómez (2003), Minayo, Assis e Souza (2010) e Gomes (1994). A abordagem teórica utilizada nesta investigação foi a sócio-histórica, cujo representante mais expressivo é Lev S. Vygotsky, acompanhada de uma articulação com autores contemporâneos de tendência social. Outro autor e tendência expressiva é a humanista, cujo nome central é Paulo Freire. Ambas as abordagens foram propostas como expressão da valorização humana e social no contexto social e profissional, tendo como base o “ser em situação” envolto de condicionantes presentes na sociedade e nos contextos específicos. A abordagem de *Design* que se vinculou a pensamentos de tendência situada e contextualizada, as quais consideram que o produto de *Design* é parte dos desejos e da ação humana e do meio sobre a solução. As análises de dados se nutriram da análise documental para situar e compreender os princípios do trabalho realizado no contexto do laboratório, e os resultados finais das análises trouxeram evidências de um modelo único de *Design* e de um conceito em transição, o qual, nesta tese, denominamos CoDesign.

Palavras-chave: *Design*. Educação a Distância. Comunidade de prática.

THE WORK OF DESIGN FOR DISTANCE LEARNING (DL) IN THE CONVERGENCE OF EDUCATIONAL MODALITIES: BETWEEN KNOWLEDGE, THOUGHTS AND ACTIVITIES IN PRACTICE COMMUNITIES

Abstract

This investigation developed a case study of ethnographic tendency on the work of design for distance learning (DL) carried out by teachers and instructional designers who work in collaboration in the Laboratory of Design and Production of Didactic Material for DL - Multi.Lab.EaD. The activities of this work focus on design and development of actions for the construction of online rooms and resources for degree courses at the Distance Learning Center of Santa Catarina State University (CEAD/UDESC), linked to the Universidade Aberta do Brasil System (UAB). The research problems bring to the center of the purposes the analysis of the knowledge, the ways of thinking and the activities involved in the work of designing for DL, in the community of practice. The ways of ideation, creation and implementation of activities that involve the choices and decisions facing the tasks required for DL Design for the aforementioned courses are involved in these problematic questions and research purposes. The decision choice of an ethnographic trend study was due to the fact that it is a specific group that works in a community of practice based on professional principles and located within an university, which is part of a system of Brazilian public universities. Participants are professors and designers linked to distance learning undergraduate courses, who were in action or who have acted at some point in the courses in the proposed community of practice. Data collection was performed using the sources triangulation method suggested by Yin (2005) and Minayo (1994), and the techniques used were observation, the questionnaire, the interview, the focus group (FG), the document analysis and the production of an artifact. Data were recorded with the help of field diaries, audio recordings, videos and photographs. For data treatment, content analysis was adopted, inspired by the method of Bardin (2004), and the perspective of thematic categorical analysis proposed by Minayo (1994), Minayo and Minayo-Gómez (2003), Minayo, Assis and Souza (2010) and Gomes (1994) was applied as practice. The theoretical approach used in this investigation was the social-historical one whose most expressive representative is Lev S. Vygotski in conjunction with contemporary authors, all of them with a social tendency. Another author and expressive trend for this study is the humanist whose central name is Paulo Freire. Both approaches were proposed as an expression of human and social valorization in the social and professional context, based on “the being in a situation” surrounded by constraints present in society and in specific contexts. The design approach linked to these thoughts was the situated and contextualized tendency which considers that the design product is part of the desires and actions of the human beings and the environment on the solution. The analysis was based on documentary analysis to situate and understand the principles of the work carried out in the context of the laboratory, and the final results of the analysis brought evidence of a unique Design model and a concept in transition, which, in this thesis, we call it CoDesign.

Key words: *Design*. Distance Learning. Community of practice

INDICE GERAL

| | |
|--|-------------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS..... | ii |
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE | iv |
| Resumo | v |
| Abstract..... | vi |
| LISTA DE FIGURAS..... | xi |
| LISTA DE GRÁFICOS | xiii |
| LISTA DE QUADROS..... | xiv |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS | xv |
| CAPITULO I. PRIMEIRAS PALAVRAS: EXPRESSÕES DE UM COMEÇO | 1 |
| 1.1 Enquadramento do estudo..... | 4 |
| 1.2 Enquadramento teórico | 9 |
| 1.3 Estrutura da tese | 13 |
| 1.4 Síntese do Capítulo I..... | 18 |
| CAPÍTULO II. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTEXTOS E CONVERGÊNCIAS | 19 |
| 2.1 Educação como conceito ampliado: a EaD como modalidade..... | 19 |
| 2.2 EaD: um conceito em construção | 36 |
| 2.3 Diferenciações da EaD decorrentes dos conceitos | 49 |
| 2.4 A operacionalização dos conceitos: abordagens estruturais e pedagógicas da EaD | 64 |
| 2.4.1 Requisitos e modelos para o desenvolvimento de cursos em EaD..... | 65 |
| 2.4.1.1 Abordagem sistêmica e planejada (Michael Moore) | 67 |
| 2.4.1.2 Abordagem emergente e sistêmica (Oresti Preti) | 71 |
| 2.4.1.3 Abordagem por áreas de gestão (Sartori e Roesler) | 73 |
| 2.5 Síntese do Capítulo II..... | 75 |
| CAPÍTULO III. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS, INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD E O CASO UDESC | 76 |
| 3.1 Convergências de modalidades: a EaD nas Universidades públicas do Brasil e políticas de acesso à Educação Superior | 77 |
| 3.2 Marcos regulatórios da EaD como impulso à formação de professores: o despertar de uma nova Universidade | 85 |

| | |
|--|------------|
| 3.3 A Educação a Distância na UDESC | 98 |
| 3.3.1 Primeiros passos, os progressos e os impactos da EaD na sociedade catarinense. 100 | |
| 3.3.2 O Centro de Educação a Distância e a Institucionalização da EaD na UDESC | 108 |
| 3.3.2.1 O Programa Universidade Aberta do Brasil na UDESC | 115 |
| 3.3.3 A arquitetura didático-pedagógica do CEAD | 121 |
| 3.4 O Multi.Lab.EaD: uma visão sistêmica, multidisciplinar e colaborativa | 131 |
| 3.4.1 O planejamento, o processo e o produto do <i>Design</i> no Multi.Lab.EaD | 145 |
| 3.5 Síntese do Capítulo III..... | 147 |
| CAPÍTULO IV. CONCEITOS E PRINCÍPIOS DO TRABALHO DE <i>DESIGN</i> DA EAD | 148 |
| 4.1 A interface humanista e histórico-social e o <i>Design</i> | 149 |
| 4.2 O campo do <i>Design</i> da EaD: tendências teóricas e composições práticas | 166 |
| 4.2.1 Abordagem situada de <i>Design</i> | 171 |
| 4.2.2 Abordagem contextualizada de <i>Design</i> | 174 |
| 4.2.3 Abordagem centrada no humano (DCH)..... | 176 |
| 4.3 O <i>Design</i> da EaD como trabalho educativo..... | 182 |
| 4.3.1 A atividade pedagógica no trabalho de <i>Design</i> da EaD..... | 192 |
| 4.3.2 O gênero e o estilo da atividade profissional do <i>Design</i> | 204 |
| 4.3.3 O trabalho em grupo: Comunidades de Prática (CoP) | 214 |
| 4.3.3.1 A atividade em grupo como geradora de aprendizagem..... | 217 |
| 4.3.3.2 Organização e níveis de participação dos integrantes de CoP | 223 |
| 4.4 Os estilos de pensamento e as decisões no trabalho do <i>Design</i> | 228 |
| 4.5 Experiências e saberes dos profissionais..... | 239 |
| 4.6 Síntese do Capítulo IV..... | 264 |
| CAPÍTULO V. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: AS COORDENADAS DE UM CAMINHO | |
| PERCORRIDO..... | 266 |
| 5.1 Opção metodológica: estudo de caso do tipo etnográfico..... | 268 |
| 5.1.1 O interesse por uma instância em particular | 270 |
| 5.1.2 O desejo de conhecer com profundidade essa instância | 271 |
| 5.1.3 O interesse pela busca de novas hipóteses teóricas e o retrato do dinamismo de uma situação..... | 271 |
| 5.2 Caracterizando o tipo de estudo de caso..... | 272 |
| 5.3 Abordagem qualitativa do estudo de caso etnográfico..... | 274 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.1 Vantagens (e limitações) do estudo de caso do tipo etnográfico em pesquisa qualitativa no âmbito desse percurso..... | 277 |
| 5.3.2 Critérios de validação científica | 278 |
| 5.4 Protocolos de ética | 279 |
| 5.5 Campo e participantes da pesquisa | 280 |
| 5.5.1 Participantes da pesquisa | 280 |
| 5.6 Coleta dos dados: estratégias e instrumentos..... | 288 |
| 5.6.1 Observação direta e participante | 290 |
| 5.6.2 Questionário | 291 |
| 5.6.3 Grupo Focal..... | 292 |
| 5.6.4 Entrevista | 294 |
| 5.6.5 Artefato | 295 |
| 5.6.6 Análise documental | 296 |
| 5.7 Análise dos dados e interpretação dos resultados | 297 |
| 5.8 Síntese do Capítulo V..... | 299 |
| CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: FIOS QUE TECEM SENTIDOS..... | 301 |
| 6.1 Identidades em <i>Design</i> | 306 |
| 6.1.1 Lógicas e convergências: educação e <i>Design</i> | 309 |
| 6.1.2 Os papéis dos profissionais do <i>Design</i> | 330 |
| 6.1.3 Os saberes dos profissionais no <i>Design</i> | 349 |
| 6.1.4 Síntese do tema | 381 |
| 6.2 Atividade em <i>Design</i> | 383 |
| 6.2.1 O estilo de pensar o <i>Design</i> | 387 |
| 6.2.2 Estilos de decisão..... | 420 |
| 6.2.3 Cultura colaborativa..... | 438 |
| 6.2.4 Síntese do tema | 465 |
| 6.3 O artefato: a experiência colaborativa..... | 467 |
| 6.4 Defesa da tese com base nas análises e interpretações realizadas na investigação..... | 473 |
| 6.5 Alertas e recomendações..... | 483 |
| 6.6 Síntese do Capítulo VI..... | 485 |
| CAPÍTULO VII. HORA DE TERMINAR: AS EXPRESSÕES DE UMA CONCLUSÃO..... | 487 |

| | |
|---|------------|
| 7.1. Interpretar e escrever: um coposto de múltiplas vozes | 487 |
| 7.2 À guisa de conclusão..... | 492 |
| 7.3. Limitações da pesquisa e possibilidades futuras | 498 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 501 |
| APÊNDICES | 523 |
| Apêndice 1 - E-MAILS Convite – Grupol Focal | 524 |
| Apêndice 2 - Questionário..... | 528 |
| Apêndice 3 - Roteiro Norteador: Grupol Focal..... | 530 |
| Apêndice 4 - Entrevista | 532 |
| Apêndice 5 - Declaração de Concordância Entre as Instituições | 533 |
| Apêndice 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 534 |
| Apêndice 7 - Declaração de Ciência do Fiel Guardião | 536 |
| Apêndice 8 - Ciência e Concordância Sobre Uso dos Dados Relativos à Udesc..... | 537 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura I. 1 Esquema Geral da pesquisa..... | 14 |
| Figura II. 1 Representação conceitual da EaD..... | 63 |
| Figura II. 2 Modelo sistêmico de Educação a Distância..... | 68 |
| Figura II. 3 Modelo Sistêmico proposto por Moore..... | 69 |
| Figura II. 4 Modelo ISD (Instrucional Systems Design)..... | 70 |
| Figura II. 5 Componentes de um sistema de EaD..... | 71 |
| Figura II. 6 Estrutura do percurso formativo..... | 72 |
| Figura II. 7 Gestão de Cursos Superiores a Distância..... | 74 |
| Figura III. 1 Modelo de Estrutura UAB..... | 90 |
| Figura III. 2 Indicadores de qualidade para a Educação a Distância no Ensino Superior..... | 94 |
| Figura III. 3 Unidades de Ensino da UDESC..... | 99 |
| Figura III. 4 Página inicial do AVA, Fitas VHS (versão 2) e Cadernos Pedagógicos (versão 2)..... | 103 |
| Figura III. 5 Organograma institucional de oferta de EaD..... | 112 |
| Figura III. 6 Metodologia de Oferta..... | 113 |
| Figura III. 7 Modelo de oferta..... | 114 |
| Figura III. 8 Estrutura Programa UAB/UDESC..... | 117 |
| Figura III. 9 Competências dos Centros na gestão dos processos..... | 118 |
| Figura III. 10 Polos presenciais EAD/UDESC..... | 119 |
| Figura III. 11 Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil..... | 121 |
| Figura III. 12 Arquitetura Pedagógica..... | 122 |
| Figura III. 13 Proposta Pedagógica..... | 124 |
| Figura III. 14 Sistema EaD do CEAD..... | 125 |
| Figura III. 15 Arquitetura de EaD/CEAD..... | 127 |
| Figura III. 16 Sistemas de EaD/CEAD..... | 127 |
| Figura III. 17 Modelo baseado em Behar (2009)..... | 129 |
| Figura III. 18 Desenho Pedagógico..... | 129 |
| Figura III. 19 AVA/Multi.Lab.EaD..... | 135 |
| Figura III. 20 Dimensões conceituais da atividade do <i>Design</i> | 136 |
| Figura III. 21 Equipe Multidisciplinar..... | 139 |
| Figura III. 22 Evolução do processo de <i>Design</i> | 140 |

| | |
|--|-----|
| Figura III. 23 Ações, intersecções e produtos | 140 |
| Figura III. 24 The Iterative Process of the <i>E-learning</i> | 141 |
| Figura III. 25 Objetivos Multi.Lab.EaD | 143 |
| Figura III. 26 Processos compartilhados..... | 144 |
| Figura III. 27 Fluxos e procedimentos..... | 145 |
| Figura III. 28 Níveis de Planejamento | 146 |
| Figura IV. 1 Expressão gráfica do Design Contextualizado (DC) | 175 |
| Figura IV. 2 Os 7 Cs do <i>Learning Design</i> | 202 |
| Figura IV. 3 Modelo do sistema de atividade em grupo | 219 |
| Figura IV. 4 Três dimensões de uma comunidade de prática | 225 |
| Figura IV. 5 Níveis de participação em uma comunidade..... | 227 |
| Figura IV. 6 Alternância de pensamentos | 236 |
| Figura V. 1 Estrutura da Investigação | 267 |
| Figura V. 2 Mapeamento de Coleta de Dados..... | 290 |
| Figura V. 3 Metodologia da pesquisa | 300 |
| Figura VI. 1 Fases do desenvolvimento da pesquisa | 304 |
| Figura VI. 2 Categorização temática | 305 |
| Figura VI. 3 Nuvem “O conceito de <i>Design</i> ” | 347 |
| Figura VI. 4 Caracterização perfil/papel do <i>designer</i> | 348 |
| Figura VI. 5 Caracterização do perfil/papel do professor..... | 348 |
| Figura VI. 6 Nuvem de palavras “ser profissional” para o <i>Design</i> | 382 |
| Figura VI. 7 O ser profissional e a colaboração | 466 |
| Figura VI. 8 Esquema da disciplina de Didática | 472 |
| Figura VI. 9 Sala de aula de Didática..... | 473 |
| Figura VI. 10 Modelo CoDESIGN | 475 |
| Figura VI. 11 Rede de significados para o CoDesign | 478 |
| Figura VI. 12 Princípios do CoDESIGN | 479 |
| Figura VI. 13 Princípios do CoDESIGN (1)..... | 480 |
| Figura VI. 14 Princípios do CoDESIGN (2)..... | 481 |
| Figura VI. 15 Modelo operacional do CoDESIGN | 482 |
| Figura VI. 16 Mapa de Força..... | 483 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico V. 1 Pergunta 1: Função no CEAD..... | 283 |
| Gráfico V. 2 Pergunta 2 – Gênero | 283 |
| Gráfico V. 3 Pergunta 3 – Idade | 284 |
| Gráfico V. 4 Pergunta 4 – Formação Inicial | 285 |
| Gráfico V. 5 Pergunta 5 – Pós-Graduação..... | 285 |
| Gráfico V. 6 Pergunta 7 – Vínculo | 286 |
| Gráfico V. 7 Pergunta 8 – Cursos de atuação | 287 |
| Gráfico V. 8 Pergunta 9 – Tempo de atuação (1)..... | 287 |
| Gráfico V. 9 Pergunta 10 – Tempo de atuação (2)..... | 288 |
| Gráfico VI. 1 Modo de pensar e criar o <i>Design</i> | 388 |
| Gráfico VI. 2 Estilos de pensar | 389 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro II. 1 Transformações paradigmáticas | 35 |
| Quadro II. 2 Características da EAD | 62 |
| Quadro II. 3 Modelos de EaD | 66 |
| Quadro III. 1 Ingressantes Sistema UAB..... | 119 |
| Quadro III. 2 Ingressos Curso de Ciências Biológicas..... | 120 |
| Quadro III. 3 Ingressos Curso de Licenciatura em Informática | 120 |
| Quadro III. 4 Ingressos Administração Pública..... | 120 |
| Quadro III. 5 Ingressos Gestão Pública municipal | 121 |
| Quadro IV. 1 Características do papel do professor presencial e do professor de EaD | 154 |
| Quadro IV. 2 Pressupostos da Teoria Histórico-cultural..... | 161 |
| Quadro IV. 3 Sequência histórica e característica dos serviços..... | 178 |
| Quadro IV. 4 Pilares da abordagem DCH | 180 |
| Quadro IV. 5 As 5 disciplinas | 222 |
| Quadro IV. 6 Comparação resumida das estruturas associativas nas organizações | 224 |
| Quadro IV. 7 Pensamentos de <i>Design</i> (1)..... | 230 |
| Quadro IV. 8 Tipos de pensamento de <i>Design</i> (2)..... | 235 |
| Quadro IV. 9 Princípios do pensamento complexo | 238 |
| Quadro IV. 10 Classificação de saberes quanto à sua natureza | 252 |
| Quadro IV. 11 Os saberes dos professores..... | 253 |
| Quadro IV. 12 Categoria de saberes e descrição | 255 |
| Quadro IV. 13 Saberes necessários à prática educativa | 257 |
| Quadro IV. 14 Saberes necessários ao <i>Design</i> Instrucional..... | 262 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRUEM – Associação Brasileira das Universidade Estaduais e Municipais
ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ACT – Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CEAD – Centro de Educação a Distância
CEE – Conselho Estadual de Educação
CENED – Centre National d’ Enseignement a Distance
CNPQ, – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONCENTRO – Conselho de Centro
CONSUNI – Conselho Universitário
CoP – Comunidade de Prática
DCH – Design Centrado no Humano
DE – designer Educação
DI – Designer Instrucional
DOU – Diário Oficial da União
EAD – Educação a Distância
ESAG – Escola Superior de Administração e Gerência
GF – Grupo Focal
IBSTPI – International Board of Standards for Training, Performance and Instruction
ICCE - International Council for Correspondence Education
ICDE- International Council for Distance Education
IPES – Instituições Públicas de Educação Superior
LDB – Lei de Diretrizes e bases
MEC – Ministério da Educação
MULTI.LAB.EAD – Laboratório Multidisciplinar de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD
NEAD – Núcleo de Educação a Distância
PPI – Plano Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico
RCT– Rede Catarinense de Ciência e Tecnologia
RQ – Referenciais de Qualidade PDE
RTE – Rede Teleinformacional de Educação
SED – Secretaria de Estado da Educação
SEED – Secretaria de Educação a Distância
TA – Teoria da Atividade
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC– Universidade Federal de Santa Catarina
UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia

Esta pesquisa é dedicada ao Pai (in memoriam) e minha mãe que me colocaram neste mundo e que sempre me inspiraram humanidade, ao meu esposo João e ao meu filho Péricles, que fizeram este caminho de mãos dadas comigo e me apoiaram em todas as fases desse processo.

CAPITULO I. PRIMEIRAS PALAVRAS: EXPRESSÕES DE UM COMEÇO

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
(João Guimarães Rosa – Grande sertão Veredas)

Inicialmente, tecemos as impressões que colhemos ao longo do percurso de investigação e que não se autoexcluem ao terminar um relatório e depositar a tese. O pensamento continuará a saltar no tempo que agora deixa o vazio da entrega para nos levar a outras possibilidades. Entre caracteres e lapsos, nos damos conta da distância percorrida nos anos dedicados ao ofício da pesquisa. O caminhar desvelou as múltiplas faces situadas entre as obrigações acadêmicas e domésticas, o trabalho institucional e o lazer. Esses campos envolveram mais do que os condicionantes próprios do nosso fazer: envolveram escolhas, decisões e enfrentamentos como parte dessa história, da nossa história e desta narrativa que ora é apresentada. Escolher não foi uma tarefa fácil, ainda que as ações não fossem imposições, ou talvez tenham sido, não sabemos precisar, deveriam ser cumpridas. Nem sempre foram tranquilas, tampouco feitas sempre da melhor forma, porém sempre realizadas na medida da disponibilidade, da necessidade e do dever.

Escrever “uma tese” não é o mesmo que escrever um livro, um artigo, um roteiro para um vídeo educativo ou uma resenha: é muito diferente disso. Exige mais do que a dedicação e o tempo do artigo, do roteiro ou da síntese: é se ver arremessado contra um conjunto de obstáculos, tendo de ter o discernimento para compreender a si e aos outros ao mesmo tempo, seres cujos atos se destinam à criação de uma obra de múltiplas vozes. Por isso é mais angustiante e mais trabalhoso, afinal, o simples ato de estudar transforma-se em uma das ações mais complexas e difíceis, não pelo conteúdo em si, mas porque há tantos condicionantes nesse ato de estudar. É um caminho solitário, apesar de social, mas encontra o prazer nas vozes que acompanham os dados, nas surpresas que incidem sobre os vestígios que são como marcas de uma história que vai se desvelando linha por linha, fio por fio, para encontrar o sentido das palavras em relação às análises e interpretações.

Escrever dá trabalho: é uma espécie de alegria na dor, como se fosse um parto que acontece sob um lapso de tempo definido e que se fez precavido do assombro dos olhares e expectativas externas e futuras. É uma fascinante e paradoxal sensação de mal e bem-estar que se apodera no rebrilhar de um ir e vir, de morte e vida, de casulo e liberdade. Escrever uma tese é como devolver os livros consumidos, as experiências do vivido e do acontecido, tendo sobrevivido com o mínimo de oxigênio para contar a história, ao apanhar-se em um oceano profundo nem sempre visível, nem

sempre seguro. Mas, como diz Sartre (1964), “é mister morrer a tempo”, e, como uma vítima de nós mesmos, sobrevivemos a tempo e readquirimos a esperança com extrema reserva de vida que é dada, como precaução. Como diz Sartre, na obra “As palavras”,

[...] tudo o que se escreve não é verdadeiro, nem falso como tudo o que se escreve sobre homens, tudo se pode conhecer em nossas afeições exceto a força, isto é, a sinceridade. Os próprios atos não servirão de padrão, a menos que haja provado que não são gestos, o que nem sempre é fácil (Sartre, 1964, p. 51).

Os atos não servem de padrão, tampouco há uma certeza no que escrevemos: há um misto de afetos na busca de uma sinceridade pretendida, o que não é de todo provado. O ato que nos desafiou desde o início a escrever adquire, neste momento, um sentido novo, uma inspiração nos múltiplos gestos que nem sempre soubemos explicar. Num primeiro instante, o ato de escrever esta introdução é parte das primeiras palavras e não trata diretamente dos dados, tampouco da teorização científica que resulta da análise e interpretação, processo que gera um relatório final, um texto escrito. Tratamos do escrever do ponto de vista de um começo, à luz das memórias e das experiências vividas, de práticas furtivas, caminhando pelos destinos de Certeau (1994), que busca inventar um cotidiano que associa um tanto de sentimentos, de afetos, aflições de um percurso, da cadência mais ou menos (des)equilibrada do encontro com o fenômeno e com o contexto. Incide sobre a relação do pretexto ao texto – que se faz de estratégias e táticas, de idas e vindas, entrelaçando memórias e narrativas em um cotidiano um pouco nosso, um tanto de outros e muito do “juntos”, como obra coletiva.

Iniciamos a tese expressando a (des)organização de sentimentos com um traço distintivo do quanto foi difícil começar e do quanto foi igualmente difícil abandonar um texto, que se preenchia de signos, quase que musicados de sensações, que perduram semanas, meses e anos que transcorreram muito rapidamente. Foram alguns verões, invernos, natais e aniversários. Tudo parecia não ter fim e muito parecia estar tão fora de ordem e de lugar que dava a sensação de que sempre faltava algo por dizer, algo por registrar e ainda algo por terminar. Essa impressão da incompletude de que fala Paulo Freire (1987) não cessa no fim da escrita. Mas isso é bom, porque, quando nos vimos obrigados a fechar o arquivo, sabemos que outra fase se inicia e encontra o outro interlocutor – o leitor, que antes de tudo é um colaborador de sentidos e que, este sim, pode ler seu texto distraidamente para encontrar os sentidos mais complexos ou então mais simples.

Assim como a boneca Emília, personagem da obra do escritor brasileiro Monteiro Lobato, cujas narrativas fazem parte das nossas histórias de infância, exprimimos essas angústias do início e que nos seguem até a defesa de uma tese em que nós acreditamos.

Obra de Lobato, Emília (uma boneca feita de pano com preenchimento de macela, costurada por Tia Nastácia), ao resolver que escreveria suas memórias já na versão humana, busca o auxílio do seu amigo de convivência, Visconde de Sabugosa. Visconde (personificação de um sabugo de milho) era dono de uma inteligência e criatividade ímpares e até hoje povoa o imaginário das crianças que cresceram lendo Monteiro Lobato. Uma das delas habita em nossa mente e ressoa como uma política de desapego que busca colocar “um ponto final” com esta entrega. Não é por acaso que Emília o escolheu como o seu “escritor”. Nem todo mundo tem esse privilégio. De início, Emília pediu ao seu amigo para providenciar pena, tinta¹ e papel para começar a escrever o relato das suas memórias. Os tempos eram outros, não havia a tecnologia da *web* e o computador, mas Emília era curiosa, travessa, extrovertida, inteligente, muito falante, mas controversa não era unanimidade como o Visconde, um sujeito da ciência, centrado, equilibrado, metódico e que possuía, ainda, um excelente perfil de investigador. Certo dia, Emília acordou com vontade de escrever suas memórias, como outros personagens da história, sem dar muitos detalhes, como ela fala, que era “para atrapalhar os futuros historiadores, gente muito mexeriqueira” (Lobato, 1969. p. 10). Assim começou:

Estavam os dois fechados no quarto dos badulaques. Servia de caixãozinho e de cadeira um tijolo. Emília passeava de um lado para o outro, de mãos às costas. Ia ditar (p. 6). **Dava as ordens.** Vamos, disse ela depois de ver tudo pronto. Escreva bem no alto do papel; Memórias da Marquesa de Rabicó. Em letras bem graúdas (Lobato, 1969, p. 6, grifo nosso).

Visconde de Sabugosa escreveu em “letras bem graúdas”, lê-se maiúsculas, conforme a ordem da boneca. Então ela continuou: “agora escreva: Capítulo Primeiro”. O Visconde escreveu e ficou à espera do resto. Emília, de testinha franzida, não sabia como começar. “[...] isso de começar não é fácil; muito mais simples é terminar, pinga-se um ponto final ou escreve-se um latinzinho ‘finis’ e pronto, mas começar é terrível”, disse toda cheia de razão a Emília. A boneca pensa, pensa e vai consumindo a paciência do Senhor Visconde, que começou a “soprar e a abanar-se” e ameaça ir embora, dizendo: “o melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva” (Lobato, 1969, p. 8). A boneca Emília ouviu o Visconde, mas se expressou com firmeza:

[...] não vê que estou indecisa interrogando-me a mim mesma? **Mas, Visconde, que era sábio, depois de “assoprar, abanar-se” e quase perder a paciência disse:** “Sabe o que mais Emília? O melhor é você ficar aí sozinha até que resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado então me chame, do contrário a coisa não vai (Lobato, 1969, pp. 7-8, grifo nosso).

¹ Similar à caneta esferográfica de hoje.

Então, Emília humildemente, em tom suave, disse: “É que o começo é difícil, senhor Visconde. Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso iniciar de mil modos. Qual sua idéia?” E assim principiou a escrita das memórias de Emília... E o texto começou! Como termina? Apresentamos na conclusão!

Essa metáfora expressa sensações colhidas ao longo de um percurso. Solidarizamos-nos com a boneca Emília quando diz que escrever é uma tarefa difícil e é ato de indecisão, de angústia, porque há mil modos de iniciar. Concordando com o Senhor Visconde, é ato solitário e às vezes precisamos nos retirar para maturar as ideias. Então, dentre um desejo e uma realidade, havia mil formas de começar a escrita desta tese. Esta foi a que escolhemos, com base no imaginário da infância da autora desta pesquisa, dando visibilidade às marcas da sua história, da sua identidade e cultura. Quem dirá se está certo ou errado, como destraca Sartre (1964), são os leitores. E daqui continuamos para o desmembramento dos componentes essenciais necessários à parte introdutória.

1.1 Enquadramento do estudo

A exemplo das angústias da boneca, algo precisava ser dito, muito haveria de ser desvelado e compreendido sobre o objeto de pesquisa escolhido. Havia um desejo intencional de investigação, mas antes de tudo convivíamos com o estranhamento diante do fenômeno que era apenas parte da rotina de uma equipe de trabalho em *Design* da educação. Não era de todo conhecido, apesar de fazer parte da pauta do cotidiano do trabalho educativo em EaD todos os dias. Fonseca (1999, p. 66) nos auxilia com essa explicação dizendo que, “quando compreendemos que há algo a ser desvendado, nasce o estranhamento”. Por isso iniciávamos o desenho de uma possível investigação, buscando compreender um pouco melhor o trabalho que desenvolvíamos em EaD que muito ainda havia por descortinar, por ser um tema recente em pesquisas educacionais.

Para dar forma ao objeto de análise foi necessário, em um primeiro momento, estranhá-lo, porque, à primeira vista, naturalmente, compunha uma pauta de trabalho no grupo multidisciplinar na instituição Universidade do Estado de Santa Catarina. O ano em que começou esse percurso era o início do ano de 2016, e as relações entre estudo e trabalho eram rizomáticas. Os fazeres ordinários, aqueles que são habituais, “de classe”, como descritos por Anne Marie Chartier (2000), começam a se entrelaçar com estudos acadêmicos e com os atos da equipe. Pela proximidade com os conhecimentos que cada membro da equipe possuía, com uma pauta de atividades, os saberes pareciam tão óbvios que nasciam espontaneamente e não pareciam precisar de muito mais compreensão com relação à atividade de si e do outro, porém, faltava complementar algo com relação ao coletivo. No Laboratório

de produção e desenvolvimento de material didático para a EaD – Multi.Lab.EaD, onde atuávamos enquanto coordenação da equipe, em parceria com outros profissionais, professores e especialistas em tecnologias, as ações eram rotineiras e mais ou menos certas, acontecendo no seu devido lugar, em atendimento às demandas. Faziam parte de uma agenda regrada e institucionalizada, sob um cotidiano mais ou menos organizado.

Os saberes e os modos de pensar dos membros da equipe criavam estratégias que eram conhecidas diante de um rito institucional e cultural esperado. No correr dos dias, as práticas se intercalavam entre inícios e fins de atividades, entre esboços e finalizações que cumpriam a pauta do dia e preparavam o dia seguinte ou o projeto seguinte.

O estranhamento em relação à atividade e uma possibilidade de estudo nasceram quando percebemos que algo estava fora de lugar: a equipe reconheceu que era necessário instituir uma nova forma de organização de trabalho no laboratório em relação ao trabalho do *Design* da EaD para que o grupo se encontrasse mais vezes, dialogasse mais, para que o *Design* pudesse ser executado em um contexto mais flexível e voltado sensivelmente para o humano. Observamos que era preciso atuar sob uma perspectiva de colaboração mais efetiva, e um dos argumentos fortes era o de que a formação grupal multidisciplinar ofereceria, no âmbito do coletivo, maiores possibilidades para o enfrentamento dos desafios na busca de soluções educacionais e tecnológicas para o desenvolvimento do *Design* da EaD. A mobilização e a associação de diferentes saberes e modos de pensar colaborativos e de decidir juntos, atos advindos de um coletivo, moveriam práticas diferenciadas, criando resultados mais estratégicos, eficientes e únicos para a educação, baseando-se no princípio da convergência, da multirreferencialidade e multidimensionalidade e sob a orientação de paradigmas vigentes.²

Surgiu, então, a ideia de atuar seguindo o modelo de “Comunidade de Prática”, uma estratégia pouco usada nas instituições de Ensino Superior em relação ao desenvolvimento do *Design* em Educação a Distância. Com essa opção, surgiram novos modos de pensar o objeto de trabalho, novos modos de agir e de ser profissional à frente do *Design*. Com essa constatação, nasceram as primeiras palavras-chave que incidiriam sobre a problematização do tema que seriam: contexto/sujeito, saber/papéis, atividade/pensar, colaboração/coautoria, mediação/mediatização, os quais seriam os componentes que estão afetos às atividades de um *Design* colaborativo. Assim, assumimos o “*Design* da EaD” como uma categoria mais ampla porque embarca no *status* de trabalho educativo e porque envolve vários profissionais ligados à prática em educação, entre eles o *designer* instrucional e o

² Discussão feita no corpo da tese.

professor da disciplina, que servem à educação. Ambos são sujeitos da relação educativa e da dimensão pedagógica que se vinculam à estrutura organizacional da EaD.

Nesse sentido, o objeto de estudo enquadra-se no propósito de investigar as práticas desenvolvidas no *Design* de EaD cuja convergência se dá a partir do conceito de educação e de modalidades, em que esse trabalho diferenciado é realizado em Comunidade de Prática por professores e *designers* instrucionais dentro de uma instituição de Ensino Superior a Distância. A partir desse enquadramento, e com base no conceito mais amplo de educação e das relações de convergência de modalidades, definimos a seguinte problematização: **que expressão ou modelo de *Design* de EaD emerge do trabalho colaborativo implementado por professores e *designers* instrucionais em Comunidade de Prática, cujas soluções sugerem a associação de saberes, composição de papéis, modos de pensar e de decidir para a execução de uma solução/produto de *Design*?**

A partir da problematização, cuidamos de pensar e repensar caminhos seguros para alcançar, em nível de investigação, os objetivos desejados e chegar ao local de destino, escolhido não por acaso, mas de forma planejada e organizada. As indicações do caminho foram designadas pelos objetivos específicos, quais sejam:

1. Identificar as convergências entre educação presencial e a distância no sentido de perceber implicações ao *Design* da EaD.
2. Analisar os papéis e os saberes profissionais de *designer* e professores envolvidos no desenvolvimento do *Design* da EaD e a forma como impactam nas atividades.
3. Identificar os estilos de pensar envolvidos no *Design* da EaD e as implicações nos estilos de decisão frente às atividades de *Design*.
4. Analisar os tipos de ação envolvidas no trabalho do *Design* em uma Comunidade de Prática.
5. Caracterizar e descrever o modelo conceitual de *Design* da EaD associado às atividades no trabalho em Comunidade de Prática desenvolvido por professor e *designer* instrucional nos cursos superiores do CEAD.

Para atingir tais objetivos, optamos por percorrer um estudo de caso de tendência etnográfica (André, 2002; Gomes, 1994; Minayo, 1994), que se insere em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Essa escolha se deve à decisão de desenvolver um estudo centrado na relação sujeito-outro-mundo, cuja ancoragem científica deve responder aos fins acadêmicos, mas também permitir captar a essência das interações produzidas por um grupo de profissionais que se constitui heterogêneo e de formação multidisciplinar e que impacta, inclusive, na vida profissional do participante envolvido. Nesse

contexto, encontramos a asserção de pessoas em ação, portadoras de saberes e de experiências que, ao desenvolverem atividades profissionais e constroem produtos, descobrem modelos diferenciados de *Design*. Além disso, ao mesmo tempo que constroem sentidos profissionais únicos, geram aprendizagem por meio da troca que se oferecem como significados às práticas individuais e coletivas.

O cenário empírico da investigação foi o Laboratório de Produção de Material Didático para a EaD, denominado de Multi.Lab.EaD. O referido laboratório foi institucionalizado em 2013 e está situado no Centro de Educação a Distância/CEAD, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Foi criado, inicialmente, como espaço de pesquisa, e em seguida transformou-se em um *locus* de desenvolvimento do *Design* e produção de material didático para atender aos cursos e projetos na modalidade a distância implementados na UDESC.

Os sujeitos da pesquisa são o *designer* instrucional da equipe multidisciplinar do Laboratório Multi.Lab.EaD e o professor de disciplina que atua ou atuou em um ou mais dos Cursos de Licenciatura na modalidade a distância ofertados pelo CEAD, quais sejam: Curso de Pedagogia, de Ciências Biológicas e de Informática. A equipe multidisciplinar é formada por um grupo que trabalha em colaboração e é constituída por profissionais de formações e experiências diversas, que é um requisito observado no edital de contratação para assumir a função. Ao abranger as diferentes e grandes áreas, tais como Educação, Comunicação, *Design*, Artes, Psicologia, entre outras, constituímos um *corpus* de conhecimentos e saberes necessários ao desenvolvimento das atividades, nos quais os profissionais possuem papéis bem definidos, mas que se entrelaçam no decorrer do desenvolvimento das práticas. Não são sempre os mesmos todos os dias. Ao trabalharem em parceria, os profissionais complementam, ampliam e/ou ressignificam propostas pedagógicas, e, assim, torna-se mais fácil atender às especificidades técnicas e didáticas dos cursos, desde o planejamento do *Design* à avaliação dos resultados da implementação por parte dos grupos envolvidos.

O trabalho colaborativo passou a ser adotado a partir de 2013 como um dos princípios da atuação no laboratório, e, por isso, a troca de informações, conhecimentos e experiências construíam possibilidades novas e associadas de criação coletiva e coautoral, que é protagonizada pela comunidade de prática. Essa organização transformou o grupo de trabalho, passando a convergir sentimentos, saberes e modos de pensar, transformando-se em fator de motivação para o desenvolvimento do trabalho da EaD no CEAD.

A coleta de dados foi realizada utilizando-se o método de triangulação de fontes sugerida por Yin (2005) e por Minayo (1994), e as técnicas utilizadas foram a observação, o questionário, a entrevista, o grupo focal (GF), a análise documental e a produção de um artefato. O registro dos dados

foi realizado com o auxílio de diários de campo, gravações em áudio, vídeos e fotografias. Para o tratamento dos dados foi adotada a análise de conteúdo, inspirada no método de Bardin (2004), e aplicada como prática a perspectiva da análise categorial temática proposta por Minayo (1994), Minayo e Minayo-Gómez (2003), Minayo, Assis e Souza (2010) e Gomes (1994).

As respostas às problematizações formuladas nos chegaram sob diferentes linguagens, e, à medida que o processo de análise acontecia, conexões singulares se estabeleciam. As condições que interpelavam o ser profissional e o sujeito investigado estão emaranhadas pelo conceito de trabalho como expressão humana e pelas técnicas de estudo de base epistemológica e científica. Cumpríamos, neste momento, o desafio de conciliar e situar os papéis dos sujeitos promovendo o equilíbrio entre a prática profissional e o ato investigativo. Os fios condutores que teceram ideias também geraram significados que se alinharam aos interesses de um estudo de caso de tendência etnográfica, abordado sob o ponto de vista essencialmente qualitativo, de natureza descritiva e de caráter interpretativo (André, 2002).

A pesquisa centrou-se em uma tendência sensivelmente humana e desenhou um estudo de caso em que os participantes puderam atribuir sentidos às suas práticas nas interlocuções realizadas nos GF. O maior desafio de uma pesquisa etnográfica talvez seja mesmo da análise porque envolve “histórias e experiências alheias”, envolve o vivido e o sentido que nos chegam em diferentes formatos, tal como um *feedback* de subjetividade. Não raro, essas respostas causam ao pesquisador o temor das interpretações.

A despeito desse medo de analisar experiências e discursos, há o perigo das escolhas teóricas afetas à interlocução e à interpretação dos dados. Para não gerar compreensões simplistas, unilaterais ou estereotipadas, apoiamo-nos em princípios que a etnografia nos sugere, que, entre outros, é o de buscar no “estranhamento do objeto” o encorajamento para compreender os significados expressos no sentir, no pensar, no dizer e no fazer dos profissionais, que vêm sempre impregnados de “culturas” que se movem de acordo com o perfil do grupo, das épocas e das condições sociais que os envolvem, a exemplo do que observa Couceiro (2002):

[...] cultura deveria ser sempre um termo empregado no plural, já que não se constitui num complexo unificado coerente, mas sim num conjunto de “significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos e encarnados”, que são construídos socialmente, variando, portanto de grupo para grupo e de uma época para outra (Couceiro, 2002, p. 15).

Nesse sentido, com a interação dos conceitos gerais e específicos vinculados ao trabalho de *Design*, na associação dos discursos e práticas, nos pretextos dados pelos vestígios que nos chegam por diferentes fontes, este é o momento de tecer, fio a fio, a teia que dá forma ao texto desta tese. Esse tear protagonizou uma proposta de “atividade de grupo” para o trabalho de *Design* da EaD que servirá de base para a matriz conceitual que envolve o trabalho de *Design* a ser reconhecida neste *locus* interpretativo como uma maneira de perceber e dar visibilidade ao resultado desta pesquisa, dentre tantos possíveis, a exemplo do que observa Minayo (1994, p. 79): “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa”. Essa provisoriedade faz parte das mudanças históricas que levam em conta em especial o paradigma da ciência que remete à reflexão do sistema educacional como um todo (Berehns, 2014).

As atividades estão fortemente alicerçadas nos paradigmas que a sociedade vai construindo ao longo da história. Como a educação, a economia e a sociedade são produtos da ação histórica, os resultados dessas transformações vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos frente a uma determinada comunidade, e assim também ocorre com a pesquisa. Nesse sentido, preocupamo-nos em explicar o *Design* sob uma visão sistêmica, a partir das convergências educacionais, da valorização humana e do pensar e fazer contextualizados e coletivos.

O paradigma emergente, por exemplo, assume na abordagem referencial e sistêmica um *locus* explicativo para um olhar contextualizado e multidisciplinar sobre a EaD, que reconhece a dimensão holística do sujeito em relação à sua atividade. Desse ponto de vista, Martins (2004, p. 88) salienta que o processo educacional deve ser aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade, tendo em vista a formação integral. Temos de considerar a educação como prática social, ou seja, a partir dela decorrem os diferentes modelos de ensino e, por consequência, os diferentes estilos de aprendizagem e de conviver em sociedade.

Pensamos a educação, nesta tese, como constitutiva dos seres humanos, a exemplo do que aborda Saviani (2000, p. 12): como um fenômeno, que é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela própria, um processo de trabalho”. É uma educação que não se reduz ao ensino propriamente dito, e nesse contexto encontramos o *Design*, que é parte do trabalho educativo.

1.2 Enquadramento teórico

O *Design* da EaD incorpora processos que envolvem componentes pedagógicos, tecnológicos e humanos, constituindo-se de processos, pessoas e produtos, os quais simulam práticas plurais e

nunca hierarquizadas. As atividades dos profissionais foram analisadas à luz de um conjunto de condicionantes presentes no contexto social e histórico-cultural, em estreita relação com as histórias pessoais, com os saberes, os papéis, os estilos de pensar e de decidir presentes nos modos de agir individuais e coletivos.

As bases do estudo tomam como referência peculiaridades profissionais como resultado de trabalho de grupo. Os discursos de *Design* centraram-se sob uma perspectiva humana e coletiva cujas raízes teóricas das vertentes histórico-social, humanista e situada estão ancoradas nas concepções filosóficas e sociológicas do humanismo e do materialismo histórico e dialético e da fenomenologia, sob as quais os autores analisam o homem em atividade na relação com os outros sujeitos profissionais, em um contexto que é plural, influenciado por condicionantes materiais e não materiais. O autor Russo Lev Vygotsky e seus colaboradores, Alexandre R. Luria e Alexis N. Leontiev, assim como o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire e seus interlocutores, situam o homem no mundo como alguém capaz de fazer história, transformar e transformar-se por meio do intercâmbio de saberes. Esse homem é definido a partir das dimensões onto e filogenética e é compreendido na perspectiva tanto individual quanto coletiva, pois se constrói no e pelo trabalho, bem como por meio das relações interpessoais. A perspectiva coletiva é considerada a partir da singularidade do sujeito em ação e é evidenciada no cotidiano do trabalho do *Design* da educação por meio dos processos de interação.

Essa atividade marca presença por seu potencial mobilizador de diferentes tarefas prescritas e realizadas, bem como não realizadas, que marcam estilos de decidir e de agir (Clot, 2007). Em seu conceito, a atividade tem sido fortemente marcada pela presença dos diferentes conhecimentos, de modos distintos de fazer dos profissionais que, em ação, associam as experiências que se realizam com acordos de cooperação, coprodução e coautoria tendo como base os princípios do trabalho educativo que estabelece conexões epistemológicas com um modelo de educação multirreferencial e multidimensional. A perspectiva histórico-social e a vertente humanista pronunciada por Paulo Freire concorrem como referência às análises das atividades do *Design* da EaD compreendido como um dos subsistemas da estrutura macro da Educação a Distância, sob um olhar sistêmico.

O estudo, quando trata dos saberes profissionais, se apoiou nos trabalhos de Tardif (2008), Tardif e Lessard (2013), Pimenta (1999, 2010) e Freire (1967, 1987, 2006), que estudam o desenvolvimento profissional a partir do olhar sobre os saberes e o fazer pedagógico e sobre a dimensão das experiências de formação e da profissionalidade.

Expõem-se, também, sob a ótica de Charlot (2000), Bondia (2002) e Freire (2006), cujas concepções de saber envolvem as diferentes experiências sob a perspectiva de um saber construído na

relação com o outro, a partir de suas singularidades e em estreita relação com a cultura e com a prática. Sobre as práticas e os fazeres inseridos no cotidiano, busca-se, nos estudos de Anne Marie Chartier (2000) e em Michel de Certeau (1994), interfaces com o universo da *práxis* que envolve os profissionais e sua individualidade a partir das vivências em seu cotidiano comum e profissional, considerando os sujeitos situados como seres em contextos históricos, sociais e políticos, os quais mobilizam táticas e estratégias para desenvolver suas ações e alcançar seus objetivos.

O caminho que nos propomos fazer neste estudo não foi nada fácil, mas esse talvez tenha sido um dos momentos em que o desafio se apresentava como possibilidade de ir em frente e buscar novos resultados. Fonseca (1999, p. 67) diz que “não é nada evidente tramitar do estranhamento à análise interpretativa e que é bom começar com as coisas concretas, relações de alguma forma institucionalizadas”. O encontro com o *corpus* documental existente compõe um item que se junta a outras fontes de informação e vestígios sobre o fenômeno e oferece subsídios para analisar as práticas na instituições e suas formas de regulamentação. Por causa disso, foi possível perceber que ainda havia muito por fazer para compreender o funcionamento ideal daquele espaço e das atividades ali desenvolvidas.

Assumimos essa etapa de investigação com uma postura proposta por Fonseca: despir-se dos preconceitos e visões preanunciadas. Segundo Fonseca (1999), essa fase acontece quando o pesquisador começa a perceber a realidade investigada para além dos estereótipos ou do visível e os dados não falam por si. Os marcos teóricos embasaram o conhecimento do fenômeno em estudo a partir do início, entretanto na medida em que os dados foram sendo coletados, as contribuições teóricas, com outras análises e intercâmbios, o estudo ganha um incremento e começam a desenhar-se descobertas novas, como uma reinvenção do que já existe. Com esse princípio, nessa etapa foi possível perceber que é bem possível admitir que não encontremos o que nos parece óbvio. O *Design* da EaD passou a ser investigado e percebia-se que o particular influenciava no todo e vice-versa. Vivíamos a experiência da pesquisa sabendo que, como pesquisadores, deveríamos estar próximos, mas também distantes o suficiente para sermos imparciais, dentro do que é possível, para não contaminarmos os dados.

Ao nos ancorarmos na abordagem sócio-histórico-cultural e humana, temos subsídios para compreender os significados das tarefas educativas nas quais se insere a atividade do *Design*, cuja expressão maior é o trabalho com seus distintos modos de agir em comunidade (Clot, 2007, 2010; Marx, 1989). Nossa preocupação na elaboração e construção das análises não foi com o trabalho de *Design* em si, mas com o conjunto de componentes visíveis e invisíveis, materiais e não materiais

presentes nas atividades que se nutrem das formas de pensar os processos, organizar as atividades e das maneiras de agir sobre as demandas dos cursos cuja finalidade é a sistematização, geração e socialização de conhecimentos, que, por sua vez, geram aprendizados.

Nesse sentido, foi sobre a atividade (pensar) – em articulação com os conhecimentos, competências e experiências (saberes) e com as diferentes tarefas (decidir e agir) dos profissionais – que recaiu nossa investigação. Verificamos que, a partir dessas dimensões, desvelou-se uma forma peculiar de desenvolver a atividade de *Design* em virtude das subjetividades e da dinâmica dos contextos. O trabalho e seus resultados nunca serão iguais, pois o saber, o saber-fazer e o fazer são centrados em pessoas e suas identidades, por isso se aponta para um pensamento de *Design* da EaD sempre dinâmico e nunca igual.

Os estudos e teorizações, ainda muito recentes sobre o trabalho pedagógico do *Design* na Educação a Distância ainda são incipientes sem muitos estudos publicados sobre essa temática na perspectiva dos saberes profissionais relacionados ao modo como esse *Design* é pensado e implementado nos cursos. Os estudos tratam dos saberes docentes, do tutor. Os atos de idear, de criar e de implementar soluções de *Design* foram tomados como uma sequência de etapas sucessivas e objetivas, bem como na perspectiva de ação autoral, *de si*, em associação ao ato autoral do *outro* como parte da atividade humana que inclui experiências, artefatos, ferramentas e processos mediados por um sistema de comunicação, ou seja, pela linguagem.

Assim, ao analisar o trabalho dos profissionais em atividade no *Design* da EaD, criamos também um modo de compreender suas decisões em relação às atividades pedagógicas necessárias na modalidade a distância. Componentes como Pedagogia, tecnologia e atos humanos encadeiam-se às teorias, processos, e mediações, gerando, por consequência os discursos e os produtos do *Design*. As atividades dos profissionais foram analisadas a partir de uma pluralidade de situações que habita cada coisa, cada ato, cada pensamento e, ao longo das descobertas, incorporaram as vastas possibilidades de intercâmbios que nascem com as conexões que vão se estabelecendo. Nesse sentido, compreender transversalmente a cultura do trabalho dos sujeitos em ação no respectivo grupo de trabalho, passou a ser uma exigência.

Sobre essas compreensões, Perrenoud (2002, p. 179) observa que, se há como objetivo a análise das práticas, “[...] temos de ter tempo para escutar os relatos, justificativas e itinerários” porque, na visão do autor,

A criação de um espaço de palavra elimina as barreiras e, em um primeiro momento, dá origem a uma onda repleta de emoção. Mesmo no âmbito das análises das práticas, é preciso deixar em segundo plano esse fascínio para introduzir rupturas com o sentido

comum e para construir questionamentos e interpretações que permitem que todos avancem para além de sua compreensão inicial. [...] Construindo conceitos e saberes partindo das situações e das práticas relatadas (Perrenoud, 2002, p. 179).

Sendo assim, as análises das atividades cotidianas na instituição, que incluíram as diferentes formas de organização do trabalho de *Design* da EaD, ressaltaram diferentes interpretações, pois o avanço para além da interpretação inicial foi capaz de descortinar possibilidades plurais que nasceram face ao sentido dado pela tendência etnográfica, que considera o contexto como dinâmico, coberto de sentidos e inacabado. Evidenciamos os contrapontos necessários às visões tradicionais ou conservadoras do trabalho do *Design* por meio das expressões que são sempre singulares e situadas em um mundo multidiverso, sob uma educação de natureza multirreferencial, plural e pronunciada pela palavra e pela prática dos profissionais. Essas expressões que coabitam em cada profissional se constroem sob um “eu”, a identidade, que é constituída como “[...] produto das relações do corpo, da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social” (Maheirie, 2002, p. 35).

1.3 Estrutura da tese

Apresentamos, a seguir, um esquema que traduz uma espécie de síntese dos conceitos dos campos que foram tratados de modo específico e articulados no corpo da tese, para, em seguida, trazer a descrição do que desenvolvimentos em cada capítulo:

EDUCAÇÃO
COMO UM CONCEITO AMPLO

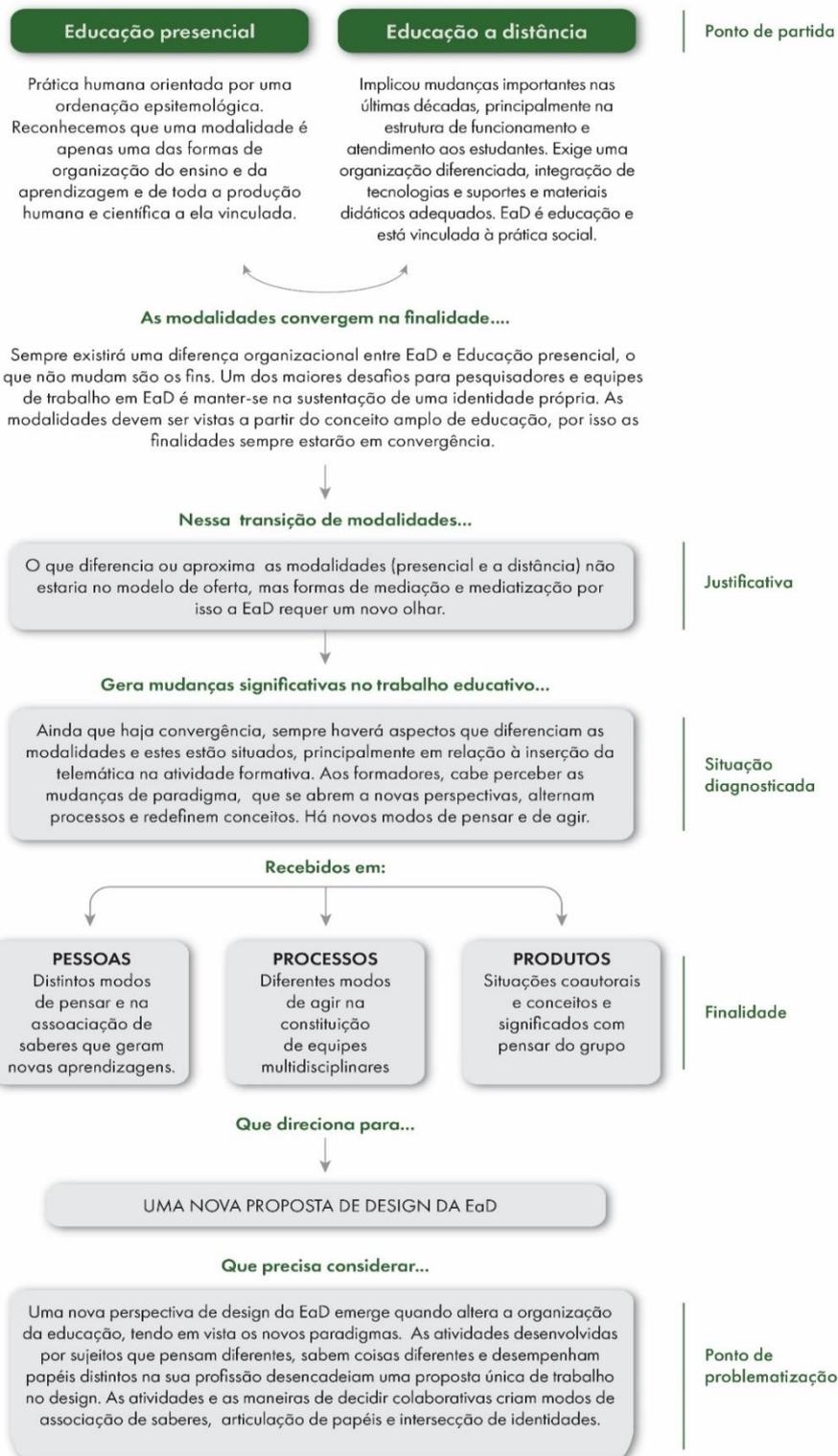


Figura I. 1 Esquema Geral da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Figura I.1 sugere uma organização esquemática dos componentes considerados centrais no desenvolvimento do processo investigativo e seus campos de abrangência, chegando ao ponto de

problematização, o qual forneceu subsídios à problematização e aos objetivos específicos definidos como intenção de investigação.

A tese se divide em cinco capítulos, cuja organização se dá da seguinte forma: o **capítulo primeiro**, intitulado “**Educação a Distância: contextos e convergências**”, traz um estudo sobre a Educação a Distância tomada a partir do conceito amplo de educação. A educação é a base de toda a evolução conceitual dos termos relativos à expressão da modalidade. Tratamos de contextualizar a Educação a Distância analisando algumas tendências históricas e sociais, as quais tangenciam a educação no seu compromisso como prática social. Apresentamos algumas abordagens fazendo relações com os paradigmas que a envolveram ao longo da história e buscamos uma correlação com as questões voltadas à tecnologia e seus impactos na sociedade e na vida das pessoas. Tratamos, portanto, o termo “Educação a Distância” como um “termo em construção”, pois ele abarca as conotações históricas e sociais, a transição dos paradigmas e incorpora os modos como os modelos são construídos ao longo dos séculos a partir da sua finalidade nos distintos territórios. Portanto, a depender das épocas históricas e, inclusive dos idiomas, os termos podem assumir distintos sentidos, no entanto, podem manter a mesma finalidade. Apresentamos também aspectos que envolvem a operacionalização desses conceitos, ou seja, na prática, buscamos compreender como a estrutura de Educação a Distância funciona a partir das dimensões estruturais e pedagógicas. Destacamos três abordagens: i) a abordagem sistêmica e planejada (Michael Moore); ii) a abordagem emergente e sistêmica (Oresti Preti); e iii) a abordagem por áreas de Gestão (Sartori e Roesler). Nessas três abordagens, tratamos dos componentes de EaD necessários a uma estrutura de EaD e nos referimos ao lugar do *Design* nessa organização educacional.

O **capítulo segundo** se apresenta em cinco tópicos com suas respectivas subdivisões. Possui como finalidade destacar o papel dos organismos governamentais na implementação da modalidade a distância nas Universidades públicas. Trazemos à discussão o lugar dessas instituições no âmbito da implantação de cursos de Ensino Superior a Distância a partir das demandas advindas das políticas de incentivo à formação superior. Em relação à necessidade de atualizar políticas de formação e melhorar os índices da Educação Superior, fazemos referência à “década da educação”, proclamada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, homologada em 1996, a qual possui crucial importância para os processos de institucionalização da EaD e para a organização de modelos que atendam às especificidades da modalidade, incluindo a implantação de equipes multidisciplinares.

Relacionamos a essas iniciativas o incremento de cursos de formação de professores no País, a partir de um contexto normativo e institucionalizado, proclamado como possibilidade vinculada ao desenvolvimento econômico e social e vinculada às legislações que amparam a oferta de Educação a Distância. Essas possibilidades estão associadas às proposições de organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial, a UNESCO e outros. O capítulo também trata das razões que levaram à implantação do Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das razões da sua implantação nas diferentes universidades do País, como na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC –, por exemplo. O capítulo apresenta também os principais aspectos da trajetória cronológica da EaD na UDESC, seus principais compromissos sociais para o atendimento às demandas de formação. Ancorada a essa proposta, estão os aspectos e princípios da implantação do Laboratório de Produção de Material Didático para a EaD e sua respectiva arquitetura didático-pedagógica e a organização e os processos de desenvolvimento do material didático e, respectivamente, do *Design* implicado.

O **capítulo terceiro** aborda, em cinco tópicos e respectivas subdivisões, um panorama teórico que servirá de suporte às atividades de *Design* da EaD como um campo de trabalho que envolve pessoas, processos e produtos cujas atividades são desenvolvidas por *designers* instrucionais e professores que atuam em uma comunidade de trabalho multidisciplinar. Considera-se que há um conjunto de teorias e abordagens que se propõem a explicar as relações sociais e de trabalho. Ancoramo-nos na teoria sócio-histórica, cujo representante principal é Lev Semenovitch Vygostsky (1896-1934), que busca dar significado aos processos que se estabelecem entre as pessoas e o meio através das atividades mediadas. Outra tendência teórica que subsidia este trabalho de tese é a tendência humanista pronunciada por Paulo Freire (1921-1997), que percebe o sujeito situado e determinado por condicionantes sociais, históricos e culturais.

Nesta pesquisa, a teoria histórico-social e os princípios da educação humanista são tomados como pressupostos teóricos para explicar o estabelecimento de conexões epistemológicas para a análise do gênero “trabalho do *Design* da EaD”, por meio de diferentes modos de pensar os processos aliados aos saberes que impõem um sentido coletivo às atividades que envolvem o agir em um contexto de trabalho em EaD.

As raízes teóricas das vertentes histórico-social e humanista estão ancoradas nas concepções filosóficas e sociológicas do materialismo histórico-dialético e associadas às teorias críticas de educação, as quais concebem o homem plural associado a uma estrutura complexa, em um contexto cultural ampliado, influenciado por condicionantes materiais e não materiais. O autor Russo Lev

Vygotsky e seus colaboradores, Alexandre R. Luria e Alexis N. Leontiev, assim como o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire e seus interlocutores, tal como Carls Rogers, contextualizam o homem como um ser situado e produtor de história, que transforma e se transforma pelo trabalho, em comunhão com os outros homens, com a natureza e no exercício de suas atividades em sociedade. Esse homem é definido a partir das dimensões onto e filogenética, compreendido como “um ser de relações” que está “no” e “com” o mundo (Freire, 1967), considerada a perspectiva tanto individual quanto coletiva do seu pensar e agir nos diferentes contextos. A perspectiva coletiva do sujeito, nesta tese, foi considerada a partir das múltiplas relações que se estabelecem no mundo histórico-social.

Destacamos, a partir do conceito de trabalho, os diferentes modos de se relacionar, com ampla ênfase ao trabalho coletivo e ao trabalho colaborativo. Discutimos os tipos de pensamento implicados no trabalho do *Design*, os saberes que os sujeitos mobilizam e utilizam na atividade do *Design* para a construção das soluções educacionais.

O capítulo também aborda princípios e abordagens científicas que situam o campo de *Design* na perspectiva da educação, um campo que está para atender e satisfazer as necessidades humanas. Destacamos algumas tendências que o *Design* pode percorrer, entre elas a tendência situada, contextualizada e centrada no humano, pressupostos os quais são adotados como propostas de análise nesta tese. O capítulo também situa a importância da atividade humana em um contexto de trabalho de *Design*, situando gêneros e estilos profissionais que interferem no modo como as escolhas em *Design* são feitas. Aborda também formas de composição de grupos de trabalho com destaque às Comunidades de Prática e coloca em questão as possibilidades de colaboração e as implicações desse tipo de organização.

O **capítulo quarto**, denominado “o Desenho da Investigação: as coordenadas de um caminho percorrido”, trata do percurso que anuncia as trilhas metodológicas da investigação. Contendo oito subdivisões, apresenta a escolha feita e as razões pelas quais optamos por fazê-la. Adotamos o estudo de caso de tendência etnográfica justamente porque optamos por estudar um grupo de pessoas, nomeadamente *designer* instrucional e professor, que atuam no Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático, em Cursos Superiores de Licenciatura, no Centro de Educação a distância. O estudo percorreu um período de 4 anos, e as evidências foram coletadas por meio de um conjunto de técnicas de coleta de dados por ser característica dos estudos de caso de tendência etnográfica. As análises dos dados foram realizadas por meio da análise categorial temática inspirada em Bardin (2004), Minayo (1994) e Gomes (1994).

O **capítulo quinto** traz a interpretação e análise dos resultados. Os resultados não foram apresentados separadamente das análises. Portanto, a interpretação é feita no decorrer do relatório, de modo simultâneo. O capítulo é dividido em três partes: na primeira, há a discussão dos dois temas oriundos da categorização, com as suas três categorias finais em cada tema, respectivamente. A segunda parte traz a apresentação do artefato, que foi o resultado de uma atividade colaborativa, além de uma breve discussão; e na terceira parte há a conclusão da tese, com a apresentação do modelo de *Design* sugerido, tendo como base a discussão dos resultados.

A **conclusão** como última parte da tese deverá oferecer ao leitor um panorama geral do que a investigação encontrou. Fechá-la também não foi tarefa fácil. Ainda que seja a melhor parte da tese, porque significa estar chegando ao fim. Após fechada ela se transforma em hipótese para a busca de outros enfrentamentos.

Que a leitura desta pesquisa lhes seja fácil e reflexiva, mas, acima de tudo, lhes seja provocativa e propositiva no sentido de servir às finalidades educativas, tendo o *Design* como um pressuposto importante à eficiência nas soluções educacionais, cujo maior representante é o ser humano, envolto a todas as circunstâncias que os condicionantes materiais e não-materiais lhes impõem.

1.4 Síntese do Capítulo I

Este capítulo expressa (inicialmente de forma um tanto poética) os sentimentos do início da escrita, das dificuldades encontradas e situa, neste contexto, as maneiras encontradas para superar esse desafio que é escrever uma tese. Apresenta aspectos metodológicos e os marcos teóricos adotados como base epistemológica da investigação. Apresenta, por conseguinte, a estrutura da tese apontando os elementos e discursos encontrados em cada capítulo.

CAPÍTULO II. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTEXTOS E CONVERGÊNCIAS

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.
(Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia)

O objetivo deste capítulo é situar a Educação a Distância (EaD) como uma modalidade, analisando-a a partir do conceito amplo de educação, compreendendo-a como prática social e humana e multirreferencial situada à luz dos aspectos de natureza econômica, histórica, cultural e ideológica. Nessa linha, demarcamos a presença de componentes que fazem parte da estrutura da EaD identificando aspectos que revelam as formas organizacionais da estrutura metodológica e as bases que norteiam as decisões institucionais com relação aos modelos de desenvolvimento de cursos e de *Design* implicados na organização pedagógica.

Dá-se ênfase à EaD do ponto de vista da presença de um novo paradigma, aquele que leva em conta as tendências globalizantes, a complexidade e a pluralidade social e cultural, cujos fatores interferem na vida em sociedade e provocam alterações também no campo educacional. Essa ambivalência dos fenômenos que interfere na ciência, na cultura e na educação desvela pensamentos mais complexos, modelos pedagógicos mais abrangentes e flexíveis, novos aportes didáticos e enquadramentos conceituais da EaD e, conseqüentemente, novas práticas compostas da heterogeneidade presente no conhecimento e nas escolhas.

Portanto, este capítulo está organizado a partir de três tópicos. Inicialmente, apresentam-se as bases de um conceito de Educação a Distância a partir da finalidade da educação como campo ampliado, lido a partir de um contexto complexo, globalizado e de mudança paradigmática; em segundo, estão as suas caracterizações conceituais a partir das diferentes concepções que são advindas de estudos científicos e práticas profissionais; e, em terceiro, contextualiza-se a EaD no âmbito da sua organização estrutural e pedagógica.

2.1 Educação como conceito ampliado: a EaD como modalidade

As compreensões sobre os conceitos e as teorias de Educação a Distância, nessa tese, se ancoram no conceito de educação, tomada na dimensão da sua historicidade como um processo que não tem terminalidade por estar vinculada ao contexto social, cultural e político e vinculada à emancipação do homem pelo conhecimento (Duarte, 2011; Freire, 1987; Libâneo, 2011; Saviani, 2000; Severino, 1998). Como prática social, a EaD reflete o dinamismo da sociedade e, por isso, assume as feições e os efeitos de sua natureza sob a qual interagem relações de saber e de poder que

se materializam nas escolhas teóricas, nas opções ideológicas, nas práticas profissionais, bem como nas metodologias e estratégias adotadas na instituição.

Nesse âmbito, importa-nos trazer a perspectiva dada por Libâneo (2011) e Saviani (2000) ao conceito de educação para marcar sua natureza como fenômeno humano e historicamente construído que, por sua vez, abriga também o conceito de Educação Distância. Libâneo (2011, p. 130) se refere à educação como prática social, cujas atividades “envolvem o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva, criadora, a atividade humana prática”. Nessa mesma direção, Saviani (2000) explica que a educação se constitui como

[...] um fenômeno próprio dos seres humanos. [...] Ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela própria, um processo de trabalho. [...] A educação não se reduz ao ensino, e como tal participa da natureza própria do fenômeno educativo. [...] Atividade de ensino, a aula, por exemplo, é algo que supõe a presença do professor e a presença do aluno (Saviani, 2000, p. 12).

O autor conceitua a educação a partir da perspectiva histórico-crítica³, sob uma dimensão ontológica voltada à formação do homem, o qual se desenvolve porque ele se apropria não apenas do que é produzido materialmente no que diz respeito à cultura, mas realiza-se em sua individualidade por meio do trabalho.

Essa tendência é própria do materialismo histórico dialético, de vertente marxiana, que reconhece o ser humano como produtor de sua própria história e existência e o faz por intermédio da sua atividade no mundo. Sendo assim, o conhecimento historicamente acumulado é agenciado pelas instituições de ensino, as quais o sistematizam constituindo-se como um fator determinante à prática, à inovação e ao desenvolvimento social.

Severino (1998, p. 12) também insere o conceito de educação ao contexto das mediações histórico-sociais. As práticas se manifestam e se concretizam na existência humana no interior de uma realidade concreta. Trata-se de um processo de humanização percebida na dimensão da prática, simultaneamente técnica e política. É permeada por uma intencionalidade teórica que pressupõe uma significação mediada por sujeitos que coexistem em um universo existencial e simbólico, produzido pelo trabalho, pela produção material e toda a forma de relações: econômicas, institucionais, políticas e humanas. Segundo o mesmo autor, a educação situa-se “[...] no universo da cultura simbólica, lugar

³ A Pedagogia Histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2000, p. 102).

da experiência e da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais [...]” (p. 12) e que contribui para a efetivação das suas condições objetivas reais.

Mizukami (1986) conceitua a educação na perspectiva do seu inacabamento como um fenômeno percebido a partir da multidimensionalidade que ela assume como condição própria de sua natureza, vinculada aos fenômenos humanos. De acordo com a autora:

Há várias formas de conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Neles estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (Mizukami, 1986, p. 1).

No entendimento de Bernardes (2010), os fins da educação se efetivam por meio da atividade pedagógica,⁴ e não por intermédio de qualquer processo educativo. Há uma unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo que se objetiva a partir da criação de condições éticas e políticas que possibilitem a apropriação por parte de todos os sujeitos da produção material e não material. Em outras palavras, “[...] os objetivos da referida atividade devem corresponder ao seu fim, ou seja, os objetivos pedagógicos devem ter como centro a apropriação da produção humana elaborada historicamente” (Bernardes, 2010, p. 294).

Ao compreender a educação nessa perspectiva, mas também como instância de passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado⁵ e como prática humana orientada por uma ordenação epistemológica, reconhecemos que a modalidade é apenas uma das formas de organização do ensino e da aprendizagem e de toda a produção humana e científica a ela vinculada. Independentemente da modalidade, os sistemas educacionais apresentam uma estrutura jurídica e acadêmica universal, mas podem dispor de diferentes modelos de transmissão do conhecimento. Entretanto, para que “[...] os fins da educação sejam atingidos, a cultura em geral, o conhecimento científico e não científico, os valores sociais, os costumes e processos instituídos nas diferentes sociedades necessitam ser mediados nos processos educativos e apropriada pelos sujeitos ativos” (Bernardes, 2010, p. 294).

⁴ O conceito de atividade pedagógica pauta-se na Teoria da Atividade sistematizada por Leontiev, que se fundamenta no conceito de atividade humana próprio do marxismo, também presente na obra de Vygotsky como atividade humana em geral que considera os sujeitos ativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Bernardes, 2010, p. 294).

⁵ O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 2000, p. 13).

Outra concepção de educação pode ser elaborada a partir de uma tendência francesa⁶ proposta por Ardoino (1988, p. 7) que se estabelece contrapondo as tendências positivistas das ciências, da pesquisa e das práticas sociais. É a abordagem multirreferencial⁷, situada na base de um pensamento complexo⁸ (Morin, 1996, 2007); ou seja, a educação, a partir dessa perspectiva, pode ser compreendida como “[...] uma função global que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem em sociedade, interessando tanto ao psicólogo, como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo, ao historiador [...]” (Ardoino, 1995, p. 7 apud Martins, 2004, p. 89). Esta posição epistemológica se estrutura com base no reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais, o que [...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos (Ardoino, 1998c, p. 4 apud Martins, 2004, p. 87).

Com esse entendimento, o sistema educacional não pode ser visto apenas como aquele que deve oferecer um conjunto de conteúdos ou experiências para a formação integral do estudante. Se compararmos a educação presencial à modalidade de Educação a Distância (EaD), veremos que a última implicou mudanças importantes nas últimas décadas para o atendimento à formação dos sujeitos que vão desde a estrutura de implantação até a formas de interação, aos agentes humanos, ao trabalho no interior das instituições e projetos educativos. Entretanto, o que diferencia ou aproxima as modalidades (presencial e a distância) não estaria no modelo de oferta, na apresentação dos conteúdos ou nos instrumentos de avaliação, especificamente. Caracterizada como ação sistemática e intencional, continuamente organizada, validada por meio de acompanhamento e avaliação tanto quanto a educação convencional, o que diferencia as modalidades são as formas de mediação e

⁶ [...] nos anos 60 a situação da educação pública da França coloca questões de reificação, pois o aparelho educativo, um aparelho ideológico de estado para falar na linguagem de Althusser, faz que não haja mais elasticidade, não haja mais flexibilidade. [...] Trinta e cinco anos depois o atual ministro da educação definiu o sistema educativo francês como um “mamute”, que tem que emagrecer. Isto quer dizer que aí há uma forma de monstro pré-histórico, e isso quer dizer também que não houve muito progresso [durante todos esses anos]. Na época, 1965, isso já era visível e a complexidade emergia [...] no prolongamento de inovações cibernéticas, tecnológicas. Eu acho que são esses os fatores que vão nos conduzir [...] ao reconhecimento do plural (Ardoino, 1998d, p. 2 apud Martins, 2004, p. 87).

⁷ Ardoino assinala que o aparecimento da ideia da abordagem multirreferencial no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. O autor a entende como um conjunto de referenciais baseado em uma epistemológica que possui como fundamento o reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais, a pluralidade das linguagens que assumem a dinamicidade sociedade e a complexidade dos fenômenos humanos. Essa proposta defendida por Ardoino (1998) explica que, ao invés de “[...] buscar um sistema explicativo unitário, as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos (Ardoino, 1998d, p. 4 apud Martins, 2004, p. 89).

⁸ O termo complexidade é tomado com o sentido dado por Morin (1996, 2007) que o discute a partir de princípios como certeza, ordem, clareza e exatidão (Morin, 1996). Para o autor, esse pensamento designa algo que não pode ser explicado nesse sentido e se aproxima da realidade, por isso é “complexo” porque a realidade é confusa, imprecisa e indeterminada. [...] Por isso que existe um pensamento complexo, esse não será um pensamento capaz de abrir portas, mas um pensamento que estará sempre presente na dificuldade” (Morin, 1996, p. 274).

mediatização⁹ (Belloni, 2006). Para os autores Keegan (1983) e Garrison (1989), o que diferencia, de fato, as duas modalidades seria uma equação de cunho meramente retórico, uma vez que as bases epistemológicas e os princípios pedagógicos que fundamentam ambas são de mesma natureza, ou seja, amparadas no mesmo conceito – de educação.

Entretanto, quando encontramos convergências, por exemplo, também podemos encontrar pontos e aspectos que as diferenciam, e estes estão situados, principalmente, em relação à inserção das telemáticas e ao manejo das tecnologias digitais e suas aplicações e complexidades contextuais. Se a educação presencial, a depender do seu método, foi ou é reconhecida, por muito tempo, por lições que exigiam contínuas repetições do conteúdo aprendido, em que os estudantes eram submetidos ao longo do processo escolar, “tais perspectivas se modificam na medida em que considerarmos os espaços educativos em sua complexidade” (Martins, 2004, p. 88).

Nessa perspectiva, Preti (2011) afirma que a EaD é sempre prática pedagógica e de grande alcance porque utiliza e incorpora tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas. Esse modelo de educação também precisa considerar as concepções de homem e sociedade assumidas nos projetos pedagógicos e considerar as necessidades das populações a que se pretende servir.

Para o educador e pesquisador brasileiro Romero Tori (2009, p. 122), a educação na modalidade presencial sempre existirá. Porém, com as constantes mudanças na sociedade ao longo dos anos e da expansão no uso de tecnologias, ferramentas, técnicas e métodos virtuais, a Educação a Distância expande também seu universo de acesso ao Ensino Superior, e ampliam-se os direitos da comunidade no acesso à EaD.

A modalidade a distância se apresenta, portanto, como uma alternativa educacional estratégica e promissora de formação em que o desafio, segundo o mesmo autor, seria a disponibilidade de se envolver, acompanhar e interagir com os alunos e também de, oportunamente, gerar soluções eficazes para enriquecer os cursos presenciais, já que contam com a presença física do aluno nas suas unidades. É o caso da convergência de modalidades (presencial/a distância), cujo

⁹ Com relação ao conceito, trazemos uma caracterização genérica ao termo, situando-os: o primeiro como um ato de interação entre dois agentes: mediador e mediado; e o segundo como “a ação de organizar situações pedagógicas com metodologias adequadas e o auxílio de recursos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”.

O termo “mediação” será utilizado na perspectiva da teoria sócio-histórica, com o significado dado por Vygotsky. De acordo com o autor, “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26). A mediação pode ser identificada em Vygotsky e constituída por: signos, palavras e símbolos.

Já para o termo mediatização na EaD, recorreremos à Maria Luiza Belloni (2006, p. 26) que entende o ato de mediatizar como a concepção de metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem a aprendizagem autônoma. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, a criação de estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino. Nesse sentido, o termo “mediatizar” também se insere na teoria sócio-histórica quando entendemos que os “instrumentos” são essenciais ao desenvolvimento humano.

conceito de educação se qualifica a partir de sua natureza híbrida, em que a tendência favorece a integração de práticas e modalidades e se nutre do potencial das tecnologias educativas e digitais (Moran, 2002, 2013; Tori, 2009).

No entendimento de Peters (2004, p. 69), existe uma diferença estrutural entre educação universitária convencional e Educação a Distância, e a única diferença não é o componente “*distância*” ou a mídia técnica, necessária para transpor o abismo entre quem ensina e aprende – entre essas diferenças, ele cita: o objetivo humanitário, a extensão universitária para adultos que não puderem concluir seus estudos em períodos regulares de suas vidas, oportunidade de formação continuada em época de constante mudança tecnológica, social e cultural e sua função como precursora de uma Universidade virtual.

Assim, a EaD não pode ser vista como sinônimo de tecnologias, já que, ainda que as ferramentas e os recursos funcionem como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, isso por si só não viabiliza a relação educativa. As tecnologias na EaD só agregam valor se estiverem acompanhadas de um consistente planejamento estratégico aliado a um sistema avaliativo constante (Moore, 2013).

Maia e Mattar (2007) também explicam que, ao contrário do autoestudo espontâneo e individual e de aulas particulares, a EaD é uma modalidade de ensino que requer apoio – deve ser cuidadosamente planejada e orientada e envolve um conjunto de componentes que não são necessários na modalidade presencial. Esse planejamento deve incluir o acompanhamento e a supervisão da aprendizagem por parte de uma equipe – de professores, tutores e especialistas, apesar de muitas instituições acreditarem que a simples produção de um bom conteúdo seja a sua única função educacional.

Segundo Moraes (2010, p. 30), há outras razões que devem ser observadas em relação aos diferentes processos de evolução da EaD, e “[...] uma delas é a percepção de que há mais de um caminho para essa evolução – diferentes modelos, com diferentes contextos, diferentes padrões de dificuldade na implementação, na aceitação e na difusão da modalidade”. Esta deve levar em conta a proposta filosófica da instituição. Esta evidência é confirmada por Peters (2004) quando trata das perspectivas em Educação a Distância ao afirmar que “[...] a revolução digital já começou e está a todo vapor na Educação a Distância” (2004, p. 63). Isso implica, necessariamente, “[...] mudanças pedagógicas efetivas que podem nos ajudar a alcançar os novos objetivos e resolver os novos problemas da sociedade do conhecimento que se aproxima” (Peters, 2004, p. 64).

Neste contexto de debate, é importante considerar o que aponta Neder (2009):

Pensar a EaD implica pensar a educação em toda a sua extensão, situando num contexto socioeconômico e político-cultural procurando compreender a relação entre o processo de escolarização e a reprodução de economias de poder e privilégio da sociedade mais ampliada. Impõe-se, por isso, buscar compreender os processos constitutivos do conhecimento, isto é, a forma pela qual é produzido em ambientes institucionais, nas práticas e em contextos históricos e culturais específicos (Neder, 2009, p. 109).

A partir desse entendimento, nota-se que, qualquer que seja a forma de implementação, a EaD guardará sempre relações com o conceito ampliado de educação por ser prática social e simbólica, por estar na base das transformações das sociedades e por estar relacionada às relações de existência, ao trabalho e à produção e socialização do conhecimento. Segundo essas premissas, a modalidade a distância é assumida, neste estudo, como um modelo diferenciado de fazer educação, e não como uma nova forma de “*educação*”, ou seja, distingue-se da compreensão do conceito apenas de modalidade designada por diferentes termos¹⁰ e implica a participação de múltiplos agentes, vários saberes e um conjunto de estratégias para a sua efetivação no atendimento dos estudantes. Trata-se de um modelo que amplia os contextos, que exige a combinação de diferentes suportes de conhecimento, processos de mediatização e a presença de agentes humanos especialistas em algumas áreas, considerados a partir da sua natureza heterogênea e multidisciplinar para consolidar sua função na contemporaneidade.

Nas reflexões da pesquisadora Litwin (2001, p. 21) sobre a natureza e a função da educação a distância na contemporaneidade, a autora conceitua a EaD como “um fenômeno próprio dos seres humanos que testemunha o desenvolvimento em todos os âmbitos, o econômico, o social, o cultural”. E, ao trazer a educação na perspectiva da ampliação dos espaços, essa visão de educação também se amplia com a emergência de diferentes modelos pedagógicos necessários para atender às demandas sociais face à expansão das tecnologias de informação e comunicação.

Que os avanços tecnológicos produziram impactos importantes sobre os sistemas educacionais é fato, mas há de se considerar que eles criaram contextos diversos e ampliados de ensino e de aprendizagem. No entanto, estes não foram os únicos fatores que influenciaram a reordenação dos processos e sistemas educacionais ao longo da história em que a EaD está incluída. As mudanças sucessivas e contínuas “[...] podem ser identificadas nos pré-requisitos ou condições socioeconômicas, políticas e culturais da própria educação, **a partir de sua finalidade**, assim como no campo de desenvolvimento de currículo e do processo de ensinar e aprender” (Peters, 2004, p. 5, grifo nosso).

¹⁰ A Educação a Distância acabou recebendo denominações diversas em diferentes países, como “estudo ou educação por correspondência” (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); telensino ou Ensino a Distância (Espanha); teleducação (Portugal) (Maia, 2007, p. 5).

De acordo com Saviani (2000, p. 23), sendo o fim da educação “a transmissão-assimilação do saber sistematizado, cabe apenas encontrar a forma natural para elaborar os métodos e os modos de organização do conjunto das atividades necessárias”. Entendemos, sob essa ótica, que essa organização vai além da preocupação com o currículo que, segundo o mesmo autor, se trata da “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (p. 23); está na seleção dos recursos, das estratégias, nas bases teóricas, nas formas de mediação, bem como no papel e no objetivo das ciências no âmbito da produção humana e transformação social.

Para Belloni (2006), a Educação a Distância está cada vez mais integrada às demandas de transformação das sociedades contemporâneas e se apresenta como uma modalidade de educação extremamente adequada para atender às finalidades educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica e mundial. Segundo a pesquisadora, “essas mudanças acontecem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e provocam, senão mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios na educação” (Belloni, 2006, p. 3).

Esses desequilíbrios geraram grande visibilidade à EaD e criaram muitos investimentos na última década, principalmente pelo fato de o Ensino Superior no Brasil ainda ser um privilégio de poucos. Nesse caso, a EaD surge como uma possibilidade para preencher as lacunas abertas e levar a Educação a Distância, de maneira descentralizada, aos locais mais remotos e com tecnologias diferenciadas (Ferreira & Mill, 2014; Maia & Mattar, 2007; Vianney, Torres & Silva, 2003).

Um dos grandes desafios da EaD tem sido justamente o de transformar esse aparente distanciamento em uma relação de proximidade a partir dos meios técnicos disponíveis para o atendimento aos estudantes favorecidos pela expansão da telemática (Moran, 2014; Pimentel, 2017). Aos poucos, os processos educativos se tornarão mais flexíveis, abertos e inovadores. “Toda a sociedade será uma sociedade que aprende de inúmeras formas, em tempo real, com vastíssimo material audiovisual disponível” (Moran, 2014, p. 67).

Parece não haver o que contestar: o século XXI modifica as formas de vida, o acesso aos bens culturais e as relações educativas. Nas reflexões de Belloni (2002) percebemos o óbvio:

[...] como meio de sinalizar a perspectiva desta análise: as inovações educacionais decorrentes da utilização dos mais avançados recursos técnicos para a educação (o que inclui as Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC, mas também as técnicas de planejamento inspiradas nas teorias de sistemas, por exemplo) constituem um fenômeno social que transcende o campo da educação propriamente dita, para situar-se no nível mais geral do papel da ciência e da técnica nas sociedades industriais modernas (Belloni, 2002, p. 118).

De acordo com a mesma autora, a intensificação do processo de globalização gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade (e não apenas nos mercados), criando novos estilos de vida e de consumo e novas maneiras de ver o mundo, de se portar nele e de lidar com o conhecimento. Essas circunstâncias impulsionam mudanças nas estruturas sociais e científicas e, por conseguinte, dos sistemas educativos, que, por sua vez, exigem o repensar das táticas pedagógicas, bem como a revisão de teorias e conceitos que as sustentam e que sustentam os modelos pedagógicos.

Estes modelos podem se organizar em tendências híbridas de ensino que se apresentam como formas inovadoras de educação. Emergem da combinação de tecnologias integradas e de estratégias didáticas que alteram não só o desenho e as formas de implementação dos currículos, mas também as práticas profissionais no interior das instituições. Assim, a reconfiguração dos espaços educativos guarda as marcas de uma sociedade em movimento e que evidenciam alterações não só nos modos de conhecer e de pensar, mas nas formas de interagir com esse conhecimento e nos modos de agir diante do ato educativo (Preti, 2011).

Santos (2012) afirma que a educação passa a assumir um papel de destaque nesse contexto, pois as mudanças tecnológicas, ao mesmo tempo que fazem com que o processo de trabalho se modifique, também atendem às novas necessidades do estudante e ao novo perfil do profissional, pois os trabalhadores incluídos no processo deverão construir novas capacidades intelectuais e atitudinais, fazendo da educação um importante pilar de desenvolvimento tecnológico e humano.

De acordo com Libâneo (1998),

[...] essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores. [...] São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível. Para tanto, repõe-se a necessidade de formação geral, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e modificáveis, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos (Libâneo, 1998, p. 20).

Behar (2009), explica que não é somente a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância que nos permite acompanhar uma mudança paradigmática na educação, mas também a forma como essa modalidade fica mais visível diante da necessidade de proceder mudanças significativas nas práticas educacionais e, conseqüentemente, no

modelo pedagógico. Segundo a mesma autora, “[...] um novo espaço pedagógico está em fase de gestação, cujas características são: o desenvolvimento das competências e das habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem e as redes de convivências e outras” (Behar, 2009, p. 16).

A autora explica que o termo “mudança paradigmática” tem estado muito relacionado às Tecnologias de Informação e Comunicação e na Educação a Distância, essencialmente, por esta representar uma espécie de ruptura na área educacional e estar diretamente vinculada aos conceitos de tempo e de espaço, que são pilares centrais quando se pensa a modalidade. “Nesse sentido vem emergindo um paradigma que se constitui em um novo sistema de referências, por meio da confluência de um conjunto de teorias, de ideias que explicam/orientam uma nova forma de viver, de educar e aprender” (Behar, 2009, p. 21).

Tais mudanças podem ser vistas como protagonistas em todas as áreas da sociedade e coincidem com a inovação em todos os níveis da vida humana, e uma suposta “*crise*” pode ser entendida como uma emergência de novas formas de agir, como uma ruptura para uma nova ordem científica (Santos, 2000), em que o sujeito passa a compreender o mundo como autor no centro do conhecimento, dos afetos, das percepções e do estar no mundo, e de um vir a ser histórico. Trata-se, portanto, de

[...] transformação e pré-condição para o novo, o que emerge, dentro de uma dinâmica [...] As condições dessa dinâmica incluem um processo de criatividade, versatilidade, fluxo contínuo, movimento incessante, enquanto novas concepções emergem ao mesmo tempo em que outras antigas, persistem (Medeiros, Herrlein & Colla, 2003, pp. 78-79).

Para Behrens (1999), as mudanças históricas são substanciais na virada do século e levam em conta em especial o paradigma da ciência que remete à reflexão do sistema educacional como um todo. Ela explica que a própria caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a sociedade vai construindo ao longo da história. Como a educação, a economia e a sociedade são produtos da ação histórica, os resultados dessas transformações vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos frente a uma determinada comunidade.

Prete (2011, p. 79) também explica que estamos vivendo um período histórico de de “*crise*”, de “*transição*”, em que modelos e paradigmas tradicionais de compreensão e explicação da realidade estão sendo revistos, ao passo que outros estão emergindo. As teorias clássicas no campo da educação não dão mais conta da complexidade do fenômeno e da prática educativa.

Assim, entender a potência de um paradigma emergente (Behrens, 1999, 2014; Moraes, 1996; Moran, 2014; Preti, 2011) pressupõe entender que as práticas educacionais mudam a partir dos processos de virtualização e requerem novas abordagens, distante da lógica dedutiva e fragmentada. Os modos de pensar e desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem se alteram quando se vinculam à ideia de multirreferencialidade, que intuem complexidade, heterogeneidade e a pluralidade dos fenômenos em um contexto que se move por diferentes fatores.

Esta visão se contrapõe ao modelo de abordagem tradicional e afeta o modelo cartesiano, que foi dominante nas ciências modernas especialmente no século XIX¹¹. Esse modelo de racionalismo positivista “*recorta*” o real e o decompõe em elementos cada vez mais simples, cuja combinação resulta igualmente nas propriedades do conjunto, ou seja, o todo corresponde às partes, e vice-versa (Behrens, 2014; Martins, 2004).

Morin (2007), no seu livro “Introdução ao pensamento complexo”, explica essa complexidade apresentando as relações no interior de uma determinada organização:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer esta tapeçaria seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração (Morin, 2007, p. 85).

A partir dessa ilustração, o autor apresenta três etapas que nos ajudam a compreender a relação de complexidade existente nesse pensamento, assim explicadas: a primeira é quando o **todo é maior que a soma das partes**, em virtude de existir uma interação entre o contexto, a ação e o sujeito; a segunda explica quando **muitas vezes o todo é menor do que a soma das partes** porque nem sempre cada uma das partes consegue atingir seu pleno potencial na atuação; e a terceira é quando o todo **pode ser mais ou menos a soma das partes** dentro da organização, segundo os componentes e papéis que se apresentam. Isso ocorre porque não há uma linearidade no pensamento e na ação dos sujeitos, quando estão em relação uns com os outros; haverá necessariamente uma dinâmica nas práticas e, por consequência, surgem modelos híbridos de ação.

¹¹ Algumas características desse modelo de pensamento são: “a separação excludente entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo; a subjetividade e a afetividade são consideradas de forma pejorativa, como fonte de erro; supervalorização do método e desprezo pela teoria e interpretação: visão instrumentalista do conhecimento; crença no empreendimento científico como algo neutro, objetivo; o método científico é considerado de forma monolítica (o que varia são os objetos de estudo, o método de investigação é o mesmo para todas as ciências); os objetivos da ciência seriam a descrição imparcial, a predição e o controle sobre a realidade” (Martins, 2004, p. 86).

O paradigma emergente assume então, na abordagem referencial e sistêmica, um *locus* explicativo para um olhar contextualizado e multidisciplinar também na EaD, que reconhece a dimensão holística do sujeito sobre sua atividade. Desse ponto de vista, “[...] aborda o processo educacional como aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade, tendo em vista a ‘formação integral do educando’” (Martins, 2004, p. 88).

Essas múltiplas experiências criam e alteram realidades e conceitos. Sendo assim, no ponto de vista de Neder (2009, p. 113), “os conceitos trazem em seu escopo as marcas do seu tempo e por isso devem ser entendidos na circularidade cultural dos indivíduos e de suas práticas”. Percebê-los como dinâmicos significa reconhecer que também somos afetados por eles e por toda essa “maquinaria” e possibilidades de aprender de que trata Belloni (2002). Podemos pensar que essa circularidade se dá no correr do tempo e dialoga com os diferentes âmbitos da vida e da história – da experiência do cotidiano à ciência, que compreendem as teorias e as ideologias, resultado das atividades humanas sobre e no mundo. Todavia, há de se considerar que não há uma verdade absoluta, há verdades a depender dos pontos de análise.

Conforme explica Ribeiro, Lobato e Liberato (2010, p. 28), o homem é um ser questionador e transformador. Sempre buscou o significado de objetos e fenômenos da realidade que o cerca mediante um ponto de vista que, por sinal, diz respeito a um paradigma que traz consigo uma epistemologia que estabelece alguns critérios a serem seguidos no processo de (re) construção do conhecimento.

A teoria da relatividade e a teoria da física quântica implicaram um repensar sobre o papel da educação na vida dos homens. Moraes (1996, p. 20) explica que a ciência também está exigindo uma nova visão de mundo, contextualizada e não fragmentada. Segundo ele, a atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona mais, e há uma necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver um mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos mais prescindir de uma visão mais ampla, global porque a mente humana precisa funcionar no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade com mais justiça social.

Na visão de Moraes (1996), há um diálogo interativo entre o modelo de ciência, as teorias utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas e adotadas na educação. Ele explica que, nas práticas dos professores, encontram-se

[...] subjacentes modelos de educação e de escola fundamentados em determinadas teorias do conhecimento. Ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento, a partir de como compreende a realização desses processos (Moraes, 1996, p. 58).

Consoante a essa afirmação, percebe-se que, na medida em que a ciência revela descobertas, descortinam-se também implicações na produção e difusão do conhecimento científico e acadêmico, e, tal como os modelos de produção econômica e a ciência influenciam na elaboração dos modelos pedagógicos,¹² por conseguinte as práticas profissionais são afetadas ou influenciadas.

Nesse sentido, o desenvolvimento social e econômico favorecido pelas tecnologias globais de informação, segundo Castells (1999), não redimensionou somente as práticas dos indivíduos e suas formas de se relacionar ou de se comunicar: influenciou, sobretudo, as relações institucionais e de trabalho, dinamizou os modos de construir e de transmitir o conhecimento, de prover as formações dos indivíduos e influenciou a produção científica nas diferentes áreas do saber.

Com o advento das telecomunicações, o século XX conecta as sociedades em uma grande rede e apresenta mudanças na relação entre tecnologia e educação e faz surgir uma nova educação que se compromete com o uso de diferentes meios que são como elos entre o ensino e a aprendizagem, cujas experiências acontecem no espaço e no entretempo que as constituem (Beiler, Lage & Medeiros, 2003).

Com efeito, Lobo Neto (2006) destaca que

[...] com uma nova geração de tecnologias – revolucionadas desde suportes até os processos de registro e veiculação de palavras, sons e imagens – a informação digitalizada rompe barreiras de tempo e espaço. Mais do que isso, encontra novos modos de ir e vir agregando valor de contribuição múltipla em um processo de interação mediada, de comunicação em rede e em tempo real (Lobo Neto, 2006, p. 402).

Na perspectiva dessa transição, Belloni (2005, p. 189) argumenta que essas mudanças acontecem no contexto econômico, na organização e gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, ao consumo e à cultura. Essas mudanças estão cada vez mais mediatizadas e mundializadas e configuram novos contextos educativos que provocam transformações no fazer docente a partir da renovação da revisão dos modelos formativos.

¹² Neste estudo, adotamos o conceito de Behar (2009, p. 24) que significa o “sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor, aluno e objeto), são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos irão agir de acordo com o modelo definido”.

Os sistemas educacionais assumem novas funções face à redefinição dos modelos sociais e econômicos, e, em consequência, impõe-se a utilização de novas estratégias para responder às novas demandas, notadamente com a introdução de meios técnicos e de uma maior flexibilidade quanto aos currículos e às metodologias. No entendimento de Belloni (2002),

Tais transformações técnicas, econômicas e culturais geram necessariamente novos modos de perceber e de compreender o mundo: o local é reinterpretado à luz do global, o afetivo é sublimado no espetáculo e transformaram-se os modos de aprender das novas gerações, [...] Tudo isso coloca, para o campo da educação, desafios imensos, tanto teóricos quanto práticos. As novas gerações estão desenvolvendo novos modos de perceber (sintéticos e “gestaltianos” em contraposição aos modos analíticos e sequenciais trabalhados na escola), novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (“autodidaxia”), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado com a experiência concreta (real ou virtual), em contraposição à transmissão “bancária” de conhecimentos pontuais abstratos, frequentemente praticada na escola (Belloni, 2002, p. 120).

Tal relação explica, de certo modo, a forma como a sociedade se porta como sistema, mas também como aprendemos e nos apropriamos do mundo, o qual infere sobre os critérios de validade da ciência e, por consequência, das opções políticas e ideológicas que são contagiadas pela subjetividade humana. Então encontramos em Belloni (2006, p. 13), um exemplo dessa observação quando diz que o modelo industrial fordista,¹³ por exemplo, que predominou durante todo o século XX e se estendeu além dos limites da produção de bens de consumo, tornou-se um discurso político, uma forma de ação de Estado, quase um estilo de vida, e os seus métodos eram adotados nas escolas, nas habitações e outros espaços. Esses “estilos” atuam como tendências nas políticas públicas e opções educacionais, nas formas de implantação e gestão, na organização do trabalho didático-pedagógico, nas práticas acadêmicas, na organização e produção de material didático em todas as modalidades. Intensificam-se as relações em nível mundial e a própria compreensão do tempo e do espaço a partir dos princípios do capitalismo contemporâneo e da instituição da sociedade do conhecimento que envolve o local e o global.

Para o italiano e humanista Umberto Margiotta (2005b), a sociedade do conhecimento impõe-nos o repensar dos paradigmas de aprendizagem e da formação à luz dos seguintes fatores:

¹³ O fordismo foi o modelo de produção dominante durante o século XX caracterizado por um elenco de produtos estandardizados, métodos de produção de massa e de automação dedicados à produção em larga escala. Foi um sistema de organização da atividade industrial cujo maior representante é Henry Ford (1863 – 1947) e se baseou em técnicas inovadoras para a época e que previam uma organização das tarefas que aconteciam como uma linha de montagem, na qual os operários desempenhavam uma tarefa, uma pequena ação para compor o todo do produto. O funcionário não se deslocava, e sim o produto em fabricação se deslocava em uma esteira, denominada linha de montagem. O ritmo e o desempenho da produção eram ditados pelas máquinas. A forma de trabalho segmentada se caracterizava por tarefas fragmentadas e especializadas; o controle era centralizado; e a organização, hierarquizada e burocrática. Este modelo foi adotado por várias indústrias e inspirou também os modelos educacionais por muito tempo (Francisco, 2008).

- 1) Complexidade sistêmica: a complexidade da sociedade moderna não pode ser comprimida em um plano que se reduz à variedade e à liberdade das experiências individuais, assim como a centralização dos saberes não pode ser um entrave sob os quais se constrói a sociedade moderna.
- 2) Novas tecnologias: as novas tecnologias e os novos modelos organizacionais oferecem a possibilidade práticas de experimentar a possibilidade de inovação sob formas mais flexíveis e descentralizadas.
- 3) Mudança dos paradigmas organizacionais e profissionais: o investimento na profissionalidade é um fator que já não pode ser delegado apenas às instituições, são escolhas que devem ser feitas pelos próprios profissionais.
- 4) Globalização: as instituições possuem necessidade de se inserirem no circuito da pesquisa, enquanto a economia global necessita saber transferir e equacionar seu potencial em nível macro (Margiotta, 2005b, p. 22, tradução nossa).

Esse movimento dialético que envolve o global e o local, as tecnologias e todo o *modus operandi* que, desses fatores é tributário, perpassa as esferas da vida social como um todo, incluindo a educação e os seus modelos de oferta educativa. O desenvolvimento tecnológico é considerado fator-chave da globalização, que acelera os transportes e a comunicação, viabilizando novos tempos nos quais a flexibilização representará, no decorrer da evolução dos processos de inovação, as bases das relações de trabalho que são, por conseguinte, fatores de definição dos modelos e práticas de educação. Relativamente a tais considerações, Belloni (2002) considera que

as transformações na estrutura produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas (estrutura que se convencionou descrever com base em conceitos como: “fordismo” e “pós-fordismo”, “globalização” e “deslocalização”, “flexibilização” [ou precarização do trabalho], “estado mínimo”, entre outros) **foram, de certo modo**, impulsionadas pelo avanço técnico, especialmente em informática e telecomunicações, criaram novos contextos culturais (“cibercultura”, “culturas híbridas” ou simplesmente “paisagem audiovisual” [...]) (Belloni, 2002, p. 120, grifo nosso).

Uma das particularidades do atual momento do capitalismo é justamente a aceleração dos processos de comunicação. Knüppel (2013, p. 32), reforça que “é a revolução da tecnologia informacional que caracteriza o modo mais incisivo da globalização”. Tal tendência, segundo Belloni (2006, p. 24), designará um modelo de educação mais aberto e em rede, no qual o indivíduo será responsável por sua própria formação, mas terá também de adaptar-se às novas regras do trabalho e da tecnologia no ensino. Portanto, para a autora, a modalidade de Educação a Distância surge como uma maneira de atender às novas demandas educacionais que decorrem de inúmeras mudanças provocadas pela globalização, que não se apresenta como um fenômeno econômico apenas, mas, sobretudo, como um processo de transformação do espaço e do tempo.

Assim, com o advento das telecomunicações, o século XX conectou as sociedades em uma grande rede e apresenta mudanças na relação entre tecnologia e educação. Surgiu uma nova

educação, que emergiu do potencial dos diferentes meios que são como elos entre o ensino e a aprendizagem, cujas experiências acontecem no “espaço e no entretempo que as constituem [...]” (Beiler et al., 2003).

O sociólogo Manuel Castells (1999) também nos lembra de que esse movimento não redimensionou somente as práticas dos indivíduos e suas formas de se relacionar ou de se comunicar: influenciou, sobretudo, as relações institucionais e de trabalho, dinamizou os modos de construir e de transmitir o conhecimento, de prover as formações dos indivíduos e a produção científica nas diferentes áreas. Essa mudança também implica perceber que os sujeitos nas instituições de ensino passam a se relacionar com situações mais complexas geradas pela inserção da tecnologia na sociedade e no âmbito da educação, o que exigirá, nesse sentido, múltiplos saberes e distintas competências para atuar sobre esta nova realidade.

A partir desse entendimento, Belloni (2002) destaca que

A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (Ensino Superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (Belloni, 2002, p. 139).

Em uma entrevista publicada em 2015 pela Revista Fronteiras/Correio do Pensamento, do Estado da Bahia (Fontes, 2015), Castells explica que a estrutura social que ele conceituou como “sociedade global em rede” estendeu sua lógica pelo conjunto do planeta, mas que a configuração ocorre de forma desigual. Segundo o autor, essa nova sociedade não substituiu o capitalismo que, segundo ele, está mais onipresente do que nunca, porém, se constituiu em uma trama social e tecnológica na vida das pessoas, no mundo em que vivemos, e abrange todas as dimensões e todas as práticas humanas. Por isso, ele não fala em “sociedade da informação”, e sim em “sociedade em rede”, porque nesse conceito está sob uma nova estrutura social, cujo funcionamento depende de tecnologias digitais de informação, de comunicação e dos diferentes modos de operá-las.

A Tecnologia da Informação e Comunicação designará um novo domínio para a educação e modificará substancialmente a relação educativa, porém, Peters (2004) chama a atenção para o cuidado ao tratar das mudanças educacionais vinculadas à tecnologia. Afinal, trata-se de um processo transitório e que possui circunstâncias complexas, pois se trata de um fenômeno plural. Ele lembra,

ainda, que uma mudança paradigmática não se concentra apenas nos aspectos tecnológicos, mas históricos, culturais e econômicos que organizam o sistema educacional. De acordo com o autor,

[...] não é suficiente afirmar que esta mudança de paradigma seja necessária ou desejável por causa do poderoso impacto da nova mídia eletrônica de informação e comunicação [...]. Aconteceram muitas mudanças e nos forçaram a reorganizar nosso sistema de ensino e aprendizagem integrando novas mídias [...]. Essas maravilhosas conquistas técnicas por si só não teriam instigado nem mesmo professores conservadores de nossas Universidades tradicionais [...]. Essas inovações técnicas não teriam por si só induzido governos a investir na aplicação dessas novas mídias técnicas nas escolas e Universidades. Nem teriam feito com que tantos especialistas perscrutassem o futuro da educação universitária a fim de planejar possíveis cenários estruturados de um novo modo (Peters, 2004, p. 51).

Peters (2004) apresenta alguns impactos das transformações paradigmáticas que foram extraídos do levantamento feito pelo *International Council on Distance Education* (Hall, 1996 apud Peters, 2004). Algumas estão descritas no Quadro 1.

Quadro II. 1 Transformações paradigmáticas

| Transformações paradigmáticas |
|--|
| 1. Educação de crianças e jovens para educação de adultos: o resultado é o conceito de aprendizagem permanente ou educação ao longo da vida. |
| 2. Muitos alunos e oferta restrita de matrículas: aumento da oferta de EaD no ensino superior e o surgimento das universidades virtuais, da oferta de educação em massa e das grandes universidades, surge o princípio da democratização e interiorização do ensino. |
| 3. Mudança na idade e no status dos estudantes. Já não são apenas os jovens que vão à universidade. |
| 4. Mudança da universidade como instituição autônoma e autossuficientes para uma instituição de coopera com a indústria e outros setores. |
| 5. Mudança no significado de educação universitária de preparação para a carreira. A educação passa a ser importante como sobrevivência social e está relacionada ao emprego e desemprego. |
| 6. A educação como fonte de investimento dos governos por ser utilidade pública e gera desenvolvimento. A indústria se torna parceira. |
| 7. A educação passa a ter um conceito de "consumo". Muitas instituições devem atender às expectativas desses consumidores e o ensino passaria a ser considerado um produto, assim as instituições passariam a ter de considerar o aluno um cliente. |
| 8. Uma mudança intensa na produção de pesquisa. Grandes empresas passam a ter suas próprias universidades por meio da geração de produções intelectuais de alto nível. |

Fonte: Adaptado de Peters (2004).

Assim, nos domínios da modalidade a distância, o pedagógico passa a ser reconhecido a partir das transformações sociais e históricas, e não apenas em função das ferramentas ou recursos. Os domínios da modalidade estão integradas ao potencial comunicativo, cultural e dialógico dos sujeitos que devem responder às transformações de um mundo “pós-moderno”,¹⁴ como enfatiza Peters (2004, p. 55) para poder atender às necessidades de aprendizagem e à construção de conhecimento em rede. Essa tendência, segundo o mesmo autor, pode ser caracterizada “por um novo modo de pensar que já impregnou as artes, a humanidade e a literatura, assim como a filosofia, a ciência e as ciências sociais”. A Educação a Distância tradicional será afetada porque o novo modelo de EaD recebe um novo perfil de sujeito – não é mais o sujeito da espera, de uma educação pré-fabricada, expositiva ou depositária (Freire, 1987), mas aquela em que o estudante se autorregula, É uma relação flexível, autônoma e se constrói em qualquer tempo e lugar. Nesse sentido, será uma mudança clara dos modelos pedagógicos e dos programas curriculares.

Assim, ao elaborar uma proposta educativa, é preciso considerar os diferentes fatores que envolvem a educação, sem privilegiar apenas os aspectos tecnológicos, mas compreendendo que estes são componentes de abordagens e visões mais amplas, ou seja, não se pode relacionar as tecnologias à educação sem pensar nos movimentos de uma sociedade em rede, em que os conteúdos disponíveis contemplam diferentes ideologias e maneiras distintas de organização.

2.2 EaD: um conceito em construção

O sistema de “distribuição da informação” e socialização de conhecimento, antes da sociedade em rede e globalizada, era feito basicamente aos limites do espaço geográfico, portnhato, com as limitações logísticas e sociais. A modalidade a distância modifica essa relação, já que a presença das mídias interativas se volta à recomposição dos cenários educativos e à composição de espaços de aprendizagem mais abertos, flexíveis, ampliados e sem fronteiras.

Na atualidade, esses sistemas de aprendizagem se apresentam altamente colaborativos, sendo fruto, justamente, das transições do paradigma educativo que envolve não só a tecnologia, mas

¹⁴ O Pós-modernismo, em seu sentido mais amplo, refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma crítica cultural) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global. No primeiro caso, o Pós-Modernismo representa uma forma crítica cultural que apresenta um questionamento radical da lógica das fundações que se tornaram a pedra fundamental do Modernismo. No segundo caso, o Pós-Modernismo refere-se a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do Estado-Nação, no desenvolvimento de novas tecnologias que referiram o campo das telecomunicações e do processamento da informação e nas forças presentes no processo de globalização e interdependências crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais” (Giroux, 1993, p. 46). O fenômeno pós-moderno trouxe à educação amplas mudanças culturais, e a EaD foi bastante afetada por elas. A narrativa da pós-modernidade é apresentada por um estudo bastante profundo realizados por Wood e Zurcher (1988 apud Peters, 2004, p. 55), os quais podem ser sintetizados da seguinte maneira: é um tempo e circunstância em que o sujeito é imediatista, não suporta trabalhos rotineiros e sem significado, está interessado em objetivos para realização humana, evita o autocontrole e busca a autoexpressão, rejeita a competição em um ambiente de trabalho, não busca o isolamento, pelo contrário: o sujeito está interessado em relações sociais e interatividade.

as culturas, o sujeito e suas práticas profissionais. No âmbito deste contexto, Medeiros e Medeiros (2003, p. 119) argumentam que

[...] a potencialidade da maioria das tecnologias reside não só na integração multi-sensorial da interatividade, mas na mudança de paradigma educativo: da transmissão de informações para a construção do saber do aluno. O aluno competente do ponto de vista cognitivo-emocional e sociais (sic) será aquele que aprende a fazer perguntas e é capaz de dizer que pode, de alguma maneira, responder a essas perguntas. Os estudantes que utilizam as multimídias fazem todas as etapas ao mesmo tempo.

Tal posição está relacionada à nova lógica paradigmática, que traz implícita a noção de inacabamento,¹⁵ a complexidade, a heterogeneidade do conhecimento (Martins, 2004) e as múltiplas linguagens (Catapan, 2009), que possuem impacto nos modelos organizacionais e, por consequência, no modo como os sujeitos constroem os seus conhecimentos ao longo da vida e com quais ferramentas.

Peters (2004, pp. 48-54) se preocupou em esclarecer a questão paradigmática trazendo uma reflexão etimológica do termo articulada à singularidade de um fenômeno, que é a educação. Segundo o autor, uma “mudança de paradigma na educação poderia significar que novos modelos e padrões não existem mais porque novos modelos e padrões que diferem dos antigos de modo marcante os substituíram” (pp. 48-54). Nesse sentido, ele alerta sobre os novos modos de se comunicar, falar e trabalhar. Segundo ele, “não é suficiente nos adaptarmos às novas circunstâncias. Temos de repensar a educação, planejar novamente o ensino e a aprendizagem e implementar tudo de novas maneiras sob novas circunstâncias. É necessária uma reorganização estrutural ampla do ensino e da aprendizagem” (pp. 48-54).

Castells (1999) nos auxilia a compreender essa relação com a definição do que ele chama de paradigma tecnológico. Para o autor, este paradigma não define somente novas formas de cultura ou de sociedade, mas produz distinções na economia mundial e global, ou seja, ao se constituir uma nova economia no mundo, alteram-se as práticas humanas, a relação com a informação, assim como a relação do ensinar e do aprender passa a ser redimensionada. Na explicação de Castells (2003):

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a

¹⁵ Para Paulo Freire, o “inacabamento é a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo: na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 1987, pp. 83-84).

geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (Castells, 2003, p. 69).

O paradigma tecnológico, segundo o autor, se configura por um novo modo de produzir e transmitir o conhecimento, mas, acima de tudo, exige um repensar a educação e seus modelos como um todo. Ele reconhece que: a) a informação é sua matéria-prima, o que a diferencia das revoluções anteriores; b) a informação faz parte da atividade do homem e, nesse sentido, é possível falar de uma consciência coletiva que se molda com os meios tecnológicos, o que ele denomina de *“penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias”*; c) a presença das redes possui uma certa lógica que é própria das TIC, da interação face à sua capacidade de expansão, e seu potencial reside na inovação, que é uma forma de potencializar a capacidade da atividade humana; e d) o conceito de flexibilidade é uma dimensão importante, e, nessa perspectiva, deve-se entender os processos como mutantes, passíveis da inserção de novos componentes, novas ordenações face ao contexto.

No entendimento de Moraes (1996, p. 62), este novo paradigma é também científico e nos remete a uma percepção holística de mundo, a uma visão de contexto global, de compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. É uma espécie de visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza.

Medeiros et al. (2003) também explicam que tais tendências tratam de novas orientações com relação a “cognições, afetos e perceptos, um modo de perceber, de avaliar, um esquema orientador transparece em nossas práticas e formas de pensar em relação a outros pressupostos teóricos não contemplados por nós, porque buscamos modos diferentes de solucionar os problemas educacionais” (Medeiros et al., 2003, p. 78).

Nas observações de Castells (1999), o novo paradigma se pauta sobre uma base material de uma nova sociedade, designada também como sociedade pós-industrial. Essa tendência foi e ainda é fortemente influenciada pela tecnologia e se manifesta por uma lógica de redes, a qual provocou a inserção de novos componentes de comunicação e atuação nos espaços sociais. Esse movimento não aconteceu de uma hora para outra: passou por diferentes períodos e estágios mais ou menos céleres, sendo que o último, tributário do século XX, foi mais veloz. Segundo o autor, esses estágios correspondem a: a) a automação das tarefas; b) experiências de usos (aprender utilizando); e c) a reconfiguração das aplicações (aprender fazendo) no contexto da vida e da educação. Nesse novo paradigma, a informação é matéria-prima, assume um caráter simbólico na relação tecnologia-informação e funciona na lógica de rede que conecta as pessoas, influenciando e redimensionando a

vida das pessoas e as várias áreas e setores da sociedade. Características como flexibilidade e convergência atuam como catalisadoras de práticas mais abertas, dinâmicas e inovadoras nas quais o conhecimento tem um papel ativo (Castells, 1999).

Nessa linha, o desafio à educação será o de compreender o contexto da tecnologia e das suas interfaces convergentes e flexíveis e utilizá-las adequadamente sob essa nova visão de práticas educacionais que cada vez mais se configuram como “um processo dinâmico, interativo, coletivo, criativo, e multimidiático, permeado pela intenção pedagógica em toda e qualquer proposta” (Faria, Marques & Colla, 2003, p. 244).

Belloni (2005, p. 188), corroborando com esse ponto de vista, sustenta a tese de que, a partir da reorganização paradigmática que interfere na vida em sociedade, nasce também um novo paradigma educacional.¹⁶ Segundo a autora, são perceptíveis duas macrotendências na maioria dos países que, em decorrência de transformações sociais, manifestam a convergência de dois paradigmas: o ensino presencial e a Educação a Distância. A integração das TIC à vida cotidiana e aos processos culturais e comunicacionais criaram novas necessidades de formação e de organização da formação, as quais exigem o redimensionamento dos novos modelos pedagógicos e modos mais atuais e inovadores de organizar as práticas pedagógicas. O resultado dessas tendências é ressaltado por Tori (2009) quando o autor trata da convergência entre a aprendizagem eletrônica e convencional (presencial), em que a coexistência do presencial e do virtual aponta para um novo tipo de educação, uma educação do futuro, mais complexa e desafiadora.

Para Peters (2004), já estamos testemunhando e experimentando uma mudança fundamental na maneira como pensamos sobre o conhecimento e a aprendizagem. Isso irá afetar também as Universidades convencionais, e, desse modo, haverá a convergência de métodos que poderão ser compartilhados por ambas as modalidades. Talvez um dos maiores desafios para os profissionais de gestores da EaD que desbravaram caminhos à institucionalização da modalidade fosse mesmo a dificuldade de encontrar uma identidade própria, desvinculada da identidade do presencial. A definição de presencialidade por oposição à Educação a Distância era uma forma de concretizar a Educação a Distância principalmente no início da implantação da modalidade. Perter (2004) enfatiza que a preocupação predominante em implantar “*modelos puros*”, não contaminados pela educação presencial não se sustentava em razão das condições nas quais se desenvolviam os projetos. Essa polarização se neutraliza quando da instalação da “*presença universitária*” em uma vila ou cidade, e

¹⁶ Adotamos o conceito de paradigma como um espectro de crenças, valores e metodologias compartilhadas por um determinado grupo social ou comunidade e na explicação de Medeiros et al. (2003, p. 77), tomando como base o que o autor define como paradigma educativo: uma “concepção de mundo” que, pressupondo um modo de ver e de praticar, engloba um conjunto de teorias, métodos de investigação, como a estrutura implícita e muitas vezes invisível em que se assentam as construções científicas e também sociais.

auxiliava na construção do conceito que incluía a característica do “*autodidatismo*” ou da “*não contiguidade física*”. Nesse sentido, a Educação a Distância, era de certo modo, apenas uma modalidade.

No entendimento de Moran (2013, s/p), a educação será cada vez mais importante para as pessoas, mais disseminada nas empresas e nos países, e “é difícil prever o futuro, porque ele não se desenvolve linearmente”. Entretanto, Moran enfatiza que é fácil antecipar algumas perspectivas. Segundo o autor,

A educação será cada vez mais complexa, porque a sociedade vai se tornando mais complicada, rica e exigente em todos os campos. A aprendizagem será contínua, ao longo da vida, de forma constante, mais inclusiva, em todos os níveis e modalidades e em todas as atividades pessoais, profissionais e sociais. A educação será mais complexa, porque vai incorporando dimensões antes menos integradas ou visíveis como as competências intelectuais, emocionais e éticas. A educação será mais complexa, porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para muitos espaços presenciais e virtuais; porque tende a modificar a figura do professor como centro da informação para que incorpore novos papéis como os de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador. Descentralizará o professor para incorporar o conceito de que todos aprendemos juntos, de que a inteligência é mais e mais coletiva, com múltiplas fontes de informação. A educação [...] se estenderá a todos os espaços sociais, principalmente aos organizacionais. As corporações [...] cada vez mais se transformarão em organizações de aprendizagem e investirão no e-learning, na aprendizagem mediada por tecnologias telemáticas (Moran, 2013, s/p).

Neder (2009), refletindo sobre a presença desse novo panorama sob o preceito do novo paradigmático, também alerta sobre esta nova estrutura educacional, esse “novo momento que a sociedade vive” em função da inserção das tecnologias educativas. Esse cenário

[...] modificará o esquema de referência, associado à presença do professor e do estudante, uma vez que decompõe o ato pedagógico em duplo momento e lugar: o ensino mediatizado, a aprendizagem resulta do trabalho que o aluno realiza; a reação deste ao ensino chega indiretamente ao professor, através dos tutores, da interação **e da presença online**, que em sala de aula **presencial** constitui o mecanismo de ajustamento do processo ensino-aprendizagem, que é em grande parte reduzida (Neder, 2009, p. 99, grifo nosso).

A organização da instituição assumirá contornos a partir desses novos cenários e alterará profundamente as formas de ensinar e aprender, bem como as ações dos profissionais em uma instituição de Ensino Superior a distância. Peters (2004, p. 83) sinaliza para uma “Universidade do futuro”, que usará e integrará “uma grande quantidade de formas face a face, a distância e

informatizada e que irá desenvolver, assim, novas configurações pedagógicas que não se parecerão mais com as formas tradicionais de ensino”.

Para Maia (2007), a EaD possibilita a “*manipulação*” do espaço e do tempo em favor da educação, já que o estudante estuda no local que ele quiser e puder, como ele quiser. Assim, além da separação física, costuma-se associar a EaD à separação temporal entre estudantes e professores. Porém, segundo ela, para medir a aprendizagem, o tempo também precisa ser entendido a partir da reflexão sobre o tempo real e o tempo virtual, pois, em se tratando de convenção, “não há dúvida que o tempo exista, entretanto, a percepção do tempo varia intensamente, de cultura para cultura” (Maia, 2007, p. 6).

Sobre a dimensão em destaque, Aretio (1994) nos auxilia na compreensão explicando que

[...] a diferença no grau de separação de professor e aluno em uma e outra forma de ensinar tem raiz no próprio desenho do processo ensino-aprendizagem. Nos sistemas presenciais, este desenho está fundamentado na relação direta cara a cara de professores e alunos, geralmente produzida em aula real. Nos sistemas a distância, esta relação está diferida no tempo e no espaço, em aula virtual. E acrescenta: no ensino a distância, a aprendizagem está baseada no estudo independente por parte do aluno, nos materiais especificamente elaborados para eles. A fonte de conhecimentos representada pelo docente não estará necessariamente no mesmo lugar físico que o aluno (Aretio, 1994, p. 42).

Com isso, podemos observar que o despertar desse novo “não deve criar a ilusão de que as novas tecnologias se constituem apenas de dispositivos complementares, mas sim, que caracterizam uma nova lógica de pensar e de se relacionar com o real. É nessa interação que se tece o novo” (Gomes, 2001 apud Faria, 2003 et al., p. 244).

Com o exposto, fortalecemos a sustentação de que o discurso conceitual e teórico da EaD está impregnado de influências e condicionantes sociais, culturais, políticos e é fruto do quadro de mudanças constantes pelas quais passa a sociedade. As explorações científicas e experiências de vários pesquisadores sobre o tema terão um lugar no discurso sobre o conceito de EaD que nos propomos a desenvolver neste capítulo.

Ao analisar os discursos sobre as definições de EaD, foi possível identificar as aproximações um tanto óbvias no que se refere às tendências conceituais. Nesta análise, não foi ignorado que os consensos representam uma espécie de acordos negociados e podem se referir a projetos específicos e culturas distintas que ajudam a compor o quadro geral de uma sociedade plural e diversa que é o mundo.

Algumas proposições surgem como fruto de diálogos entre os autores e não apenas proposições individuais. Ficou evidente, nesse estudo, que a natureza que sustenta a EaD está na educação como prática social, mediatizada e mediada que é, apresentada a partir da dinâmica das transformações que ocorrem no mundo nos diferentes tempos e lugares históricos, culturais e geográficos.

Lobo Neto (2006) explica que, no caso específico da educação, que é uma prática social intencionada, não podemos nos deixar iludir pelos possíveis encantos da anomia, da espontaneidade. Ele diz que todo projeto educativo da sociedade exige sua explicitação na formulação de seus fundamentos. Por mais que se queira sugerir à legislação e à regulamentação uma normalização limitadora, em que a prática social perde sua dinâmica, é preciso nelas identificar a compatibilização dos conflitos e interesses, dos objetivos diferenciados resultantes das diversificadas análises da realidade social.

As elaborações conceituais, por serem efeito e resultado das intensas e contínuas mudanças das limitações e conflitos, revelam a expressão de um dado pensamento teórico e epistemológico e possuem uma certa carga de subjetividade. Nessa linha de pensamento, entendemos que a subjetividade desempenha um papel importante na construção teórica, razão pela qual, na literatura nacional e internacional, encontraremos várias possibilidades de enquadramento. Por outro lado, assume-se que os aspectos comuns nas formulações do conceito de “educação a distância nos oportunizam reconhecê-la como uma modalidade dinâmica e situada, compreendida sob condicionantes materiais e imateriais, que é [...] participe de um processo socioindividual [...] cujo compromisso é mais amplo” (Beiler et al., 2003, p. 65) do que poderia sugerir o termo “Ensino a Distância” ou de outro que um mesmo gênero poderia supor. Trata-se de um compromisso relacionado à cidadania e aos princípios democráticos, tônica defendida por especialistas da área de EaD desde a década de 1990, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo.

Ao nos permitir tematizar sobre a EaD, estamos propensos ao que Designam os processos interativos capturados nos resultados das práticas humanas. Em cada devir e nas múltiplas visões, emergem as cartografias¹⁷ que pulsam em toda a experiência, problematização e correlação teórica. Estas facultam a geração de conceitos que se encharcam de visões pessoais e ideológicas, ou seja,

¹⁷ O termo “cartografia”, segundo o dicionário, significa “Técnica do traçado de cartas geográficas e seu estudo” e aqui não deixa de ser, metaforicamente falando, “um traçado de cartas produzidas em superfícies científicas, acadêmicas e informais, produzidas por cientistas, educadores e pessoas comuns”. Entretanto, o termo será usado com o sentido dado por Medeiros e Medeiros (2003), que apresentam experiências de EaD debatidas em diálogos com diferentes autores e se apresentam como capazes de desenhar múltiplas cartografias que significam “uma multiplicidade de mapas em seus relevos, dobras, redobras, vales platôs, cartografias plenas de novas e velhas intensidades. Cartografias que pulsam em um perene e vibrante movimento na constituição de novas paisagens em singularidades mais humanas” (p. 13). Trata-se de compreender os movimentos que incidem sobre ideias e práticas e que geram linhas e curvas cujas fronteiras são os pensamentos que criam e recriam novas paisagens e territórios num *continuum* devir.

são marcadas pela subjetividade, que é característica humana. Na perspectiva proposta por Beiler et al. (2003), a subjetividade está presente no

[...] ver-se, refletir-se nesse fazer. [...] É algo como olhar-se diferentemente daquele que defende uma ideia, estabelecendo um espaço de escuta para as múltiplas abordagens que vêm qualificando as ações de EaD desenvolvidas tanto por Universidades brasileiras quanto por instituições estrangeiras. [...] Deixamos livres as maneiras de existir, estar no mundo, de fabricar mundos, de lidar com desejos em suas potências, processos de criação, um processo de atualização que liberta o sensível de sua condição de matéria do conceito idêntico. [...] As multiplicidades de conceitos em EaD emergem, construímos nossos devires [...] como parte de um construcionismo ontológico (Beiler et al., 2003, p. 61).

Esses devires teóricos e conceituais, no entendimento de Barreto (2009, p. 65), nascem no contexto do discurso e nos fazem pensar sobre o que cada enunciado designa no âmbito da linguagem, que é responsável também por organizar as formas de pensamento.

Marques (2003, p. 27) nos auxilia a entender tal relação justamente a partir da categoria da subjetividade na educação quando nos lembra de que, “quando olhamos a educação desde a perspectiva da subjetividade, estamos imersos na complexidade do que é ser sujeito [...]”. Esse sujeito está invariavelmente imbricado da identidade do seu lugar, das escolhas que faz, das não escolhas, ou seja, de uma dada cultura.

Do ponto de vista da sua complexidade como matéria recente, diríamos que a EaD, no âmbito da modalidade, ainda merece pesquisas para consolidar o seu campo no discurso teórico, por isso a tratamos como um conceito em construção, haja vista o correr do tempo e as mudanças paradigmáticas que acabam definindo uma nova ordem no mundo. A pluralidade de visões é, portanto, resultado das constantes transformações, das produções acadêmicas e científicas, fruto de esforços coletivos e não mais individuais (Formiga, 2009, p. 41).

Situar a EaD do ponto de vista terminológico significa, sobretudo, compreender que as definições não se orientam somente por seu *modus operandi* vinculado às metodologias, à tecnologia ou aos seus processos: se orientam, também, por uma linguagem vinculada ao campo das relações epistemológicas, históricas e culturais e se referem às diferentes reações do homem aos novos modos de conviver em sociedade que, por sua vez, exigem também uma nova linguagem na prática.

Segundo Barreto (2009), as diferentes formas de linguagem contribuem com a mudança da sociedade, que tem no discurso algo a mais do que uma representação: é também uma forma de ação, um meio a partir do qual os sujeitos agem sobre o mundo e sobre e com os demais sujeitos. “A linguagem comporta **uma grande carga** de conteúdo vivencial, interacional e inseparável e enquanto

atividade se materializa das enunciações construídas pelos interlocutores numa relação homem/cultura” (Barreto, 2009, p. 64, grifo nosso).

Nesse sentido, em termos de mudanças sociais, é preciso considerar que os discursos sobre a EaD coexistem com uma velha e **nova** ordem social, que, por sua vez, criam um quadro enunciativo renovado que “varia de acordo com o contexto cultural vivido em um certo tempo e espaço e com base nos papéis que cada **sujeito** desempenha nesse contexto” (Barreto, 2009, p. 65, grifo nosso).

Segundo Beiler et al. (2003), com base em um viés socio-histórico e sob a linha de um “construcionismo ontológico”, os conceitos ou as elaborações teóricas são carregados de subjetividades e das tensões que lhe são inerentes. Segundo os autores,

um número significativo de experiências em EaD, em sua intensidade instituem-se como *espaços singulares, de liberdade*, de qualidade ontológica. Assim os conceitos criados e vividos em EaD e *afetados-em-nós* não são em seus devires, bons nem maus, porque *fazem isso* OU *aquilo*, **são autênticos como produto das criações humanas** (Beiler et al., 2003, p. 62, grifo nosso).

Desse modo, analisar a EaD e compreendê-la do ponto de vista da sua caracterização é também explicá-la a partir do seu papel social e do seu devir como modelo educacional. Como prática operada na dimensão espaço-tempo, é um campo tecido por componentes materiais e imateriais, sobretudo a partir das suas dimensões pedagógica e humana mediada, protagonizando uma “ruptura com as formas tradicionais de ensino presentes no interior das Universidades” (Neder, 2009, p. 204).

A análise revela a não unanimidade sobre o tema e, apesar de tanta diversidade de denominações e métodos de desenvolvimento, possui algumas características comuns à educação presencial porque se trata de educação e possui princípios universais, que são a formação humana. Entretanto, Garcia Aretio (2002) salienta que ela se distingue do presencial basicamente em relação ao seu enfoque, quanto ao perfil dos estudantes, à sua forma de organização e estratégias de formação, meios de comunicação e de avaliação. Portanto, é fundamental lembrar que a Educação a Distância não substitui a educação presencial, ainda que esta venha, não raro, conceituada a partir da sua dualidade, polaridade ou convergência.

Para Aretio (2002), a Educação a Distância deve ser compreendida como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, embasado na “[...] ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que separados fisicamente dos estudantes, propiciam a aprendizagem independente” (Aretio, 2002, p. 39).

No entendimento de Ricardo Sá (2001), a EaD pode ser compreendida como uma nova modalidade educativa, bem como uma alternativa pedagógica que não vem para substituir a educação presencial, mas é fruto de uma série de determinações presentes no atual estágio de desenvolvimento científico-tecnológico, econômico (das complexas forças produtivas), político, cultural, midiático e educacional.

Concordamos com Preti (2011, p. 38) que “falar em educação a distância é, antes de tudo, ingressar no campo polissêmico da educação, é tratar de conceituações e práticas diferenciadas”. Então definir a EaD, associada ao conceito maior de “*educação*”, é aproximar a epistemologia comum às práticas humana, à sua finalidade e aos discursos que ela pode absorver como formação integral. Sendo assim, o conceito de EaD incorporará, nesse estudo, os termos¹⁸ “ensino por correspondência”, “Ensino a Distância”, “teleducação”, “educação e/ou ensino on-line”, “e-learning”, “educação flexível”, considerando que todos são resultados da combinação de modelos pedagógicos mediatizados, com suas peculiares diferenças em relação àqueles adotados na educação presencial.

Desse modo, afastamos também as controvérsias de considerar a EaD uma modalidade estranha, dissociada do contexto social, histórico e ideológico que também permeia a educação como fenômeno. Ao se pensar na EaD, é essencial “não centrar o foco na ‘distância’, e sim nos processos formativos, na educação, fazendo recurso a abordagens contextualizadas, situadas, críticas e libertadoras da educação” (Preti, 2002, p. 29).

Moore e Kearsley (2013) fortalecem o argumento da composição de uma única categoria que enquadra a EaD. O termo “Educação a Distância”, além de ser uma expressão que incorpora todas as outras, pode ser compreendido como um conceito superior em relação às denominações convencionadas pelo uso corrente na literatura, pelo menos por uma razão em especial: enquanto incorpora a aplicação de tecnologias, a Educação a Distância é um conceito multidimensional, uma pedagogia diferente daquela da sala de aula presencial cujas características podem acolher perfeitamente as demais denominações por se tratar de educação na perspectiva de modalidade.

Landim (1997) diferencia os termos “ensino” e “educação” a distância”, dizendo que o primeiro está vinculado às atividades de treinamento e instrução e que o segundo refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que favorece as condições para que o estudante aprenda, crie, inove, pense, participe ativamente na construção de seus conhecimentos em um

¹⁸ No campo desta modalidade, também emergem variadas terminologias para caracterizá-la e explicá-la: estudo por correspondência (Reino Unido). Estudo em casa (Estados Unidos). Estudos externos (Austrália). Ensino a distância (Open University). Télé-enseignement (França). Educación a Distancia (Espanha). Istruzione a distanza (Itália). Teleducação (Portugal). As expressões Ensino a Distância e Educação a Distância, mais usuais no Brasil, já eram utilizadas na Alemanha na década de 1960, em substituição à expressão “estudo por correspondência”, em uso durante mais de um século. Inicialmente, foram empregadas e divulgadas pelo sueco Börje Holmberg (Preti, 2011, p. 38).

contexto social mais amplo. Entende a autora que o termo “Educação a Distância”, portanto, remete à ideia de uma ação mais ampla de construção de conhecimento, que pressupõe diálogo, participação que assume um compromisso com a cidadania e o desenvolvimento, enquanto que o termo “Ensino a Distância” poderia ser compreendido como um ato reducionista do processo educacional, aquele de transmitir informações ou conhecimento. Assim, a primeira terminologia englobaria a segunda e oportuniza a socialização do saber que assegura parcerias como signatárias de múltiplas oportunidades.

Aretio (1997) salienta que, apesar de existirem, na atualidade, diferentes denominações, a terminologia mais representativa e mais aceita, por integrar um conceito mais amplo da modalidade, é o termo “Educação a Distância”. Provavelmente foi em virtude desses entendimentos que, em 1982, a organização mundial *International Council for Correspondence Education (ICCE)*, fundada em 1938, composta por instituições de EaD, procedeu, por ocasião da 12ª Conferência Mundial, em 1982, a mudança da identificação, atribuindo a denominação *International Council for Distance Education (ICDE)*.

No escopo desse estudo, está o ordenamento institucional e científico influenciado pelo paradigma tecnológico e pelas disputas epistemológicas e discursivas no âmbito acadêmico, normativo e social que desafiam os pesquisadores a estabelecerem diferentes bases teóricas para a educação como uma modalidade não convencional e orientada por uma ressignificação do paradigma educacional.

Lobo Neto (2006) explica que, se analisarmos a legislação, percebemos que ela representa menos um consenso e mais um acordo negociado que, através da regulação explicitada, favorece a realização de um projeto específico no quadro mais geral do convívio plural das diversidades.

Para Landim (1997, p. 9), no campo dos discursos e teorias de EaD, ainda são frágeis suas bases porque não é fácil estabelecer fundamentos neste campo, e o que explica, em parte, “a falta de um estudo consensual são as variações das experiências que se espalham pelo mundo, nas distintas sociedades e seus tempos nas quais é aplicada”.

No entendimento de Pimentel (2017),

[...] graças à evolução conceitual dessa modalidade educativa, essa abordagem vem sendo superada, a concepção de “distância” tem evoluído, principalmente com as necessidades de ampliação do acesso ao Ensino Superior de qualidade que, cada vez mais, lança mão do potencial das TICs em benefício da consolidação das políticas públicas de educação (Pimentel (2017, p. 27).

Diante disso, é razoável dizer que a EaD não nasceu espontaneamente ou por um ato “*per se*” num dado momento: é uma modalidade antiga,¹⁹ porém, como prática institucionalizada, é um fenômeno mais recente. No Brasil, os marcos da institucionalização estão vinculados às regulações jurídicas, quando os projetos formativos superiores se abrem como pauta das Universidades públicas principalmente. A expansão da EaD nas últimas décadas se deve a inúmeros fatores e, dentre os mais citados, encontra-se a crescente expansão populacional, as participações populares pelo acesso à educação e às necessidades de responder aos sistemas de produção e desenvolvimento do País. Por outro lado, a EaD se legitima ou se fortalece como modalidade de educação acadêmica com advento das telecomunicações e com o aparecimento das tecnologias digitais que favorecem ao estudante “o controle do próprio horário e opção do local para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem” (Neder, 2009, p. 97).

Caracterizar a EaD é também conhecer um pouco da sua história, como explica Formiga (2009, pp. 39-40): “compreender a EaD e sua terminologia a partir de distintos contextos tem sua importância, permite e facilita o acesso aos aspectos cobertos por um conceito amplo de EaD e evita, sobretudo, o equívoco nas interpretações dos termos, quando traduzidos em diferentes idiomas”.

Para Mugnol (2009), pode haver alguns pontos controversos na definição da EaD, e eles estão relacionados aos seus objetivos, à forma de transmissão, aos provedores da tecnologia, à organização dos projetos pedagógicos, aos métodos de avaliação de aprendizagem, à avaliação do resultado do processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

A partir do que Designa o autor, entendemos que, a depender dos objetivos a que se destina, a experiência poderá prover uma compreensão distinta de EaD. Isso, portanto, não é tratado como negativo nesse estudo, pois se entende que as suas diferentes manifestações representam justamente a necessária flexibilidade metodológica, que passa a ser inerente à autonomia da instituição que faz suas opções por um dado modelo.

Segundo Pimentel (2017, p. 27), a história da modalidade a distância pode ser compreendida a partir da evolução dos conceitos de educação e dos diferentes dispositivos e mídias e, mais recentemente, principalmente pela escassez de Instituições de Ensino Superior (IES) próximas ao estudante, com potencial para ofertar cursos de formação inicial e continuada.

Litwin (2001, pp. 34-35) explica que não há dúvidas de que a EaD está idealmente posicionada como um campo pioneiro no qual são postos à prova as novas tecnologias e o potencial dos sistemas de comunicação. Como perspectiva ampla e diversificada, no entanto, argumenta que a

¹⁹ Um dos primeiros registros dão conta de que um dos marcos da EaD foi um anúncio publicado no Jornal de Boston (EUA), datado de 1728, e se referia a um curso de taquiografia.

falta de “*regras básicas*” para orientar os discursos da comunidade científica internacional quanto à socialização das experiências é um ponto que se associa à falta de consensos, e, segundo a autora, pode ser visto como um ponto frágil tendo em vista o investimento no avanço científico.

Dado esse fundamento, os autores consideram essencial a criação de uma comunidade internacional fundada em um acordo mútuo para a discussão da EaD como campo científico. O objetivo seria a análise das experiências e geração de aproximações baseadas na interlocução profissional e científica, com o intuito de edificação de um conhecimento compartilhado, em um clima de debate aberto, flexível e construtivo para experiências vivenciadas.

Belloni (2006), por sua vez, também salienta não ter dúvidas de que o novo milênio ou o século XXI será testemunha de um desenvolvimento amplo da aprendizagem e educação aberta e a distância²⁰ e de que se dará em escala global – mas esse futuro dependerá da capacidade efetiva de desenvolver o conhecimento compartilhado entre educadores de todo o mundo.

Lobo Neto (2006) se posiciona dizendo que o desafio estará centrado em fazer da educação de tendência aberta uma conjugação ou uma integração da “*polarização*” da modalidade presencial e a distância. No ponto de vista do autor,

O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais frequentes, de incerteza e de urgência. E hoje, e mais ainda amanhã – com o aperfeiçoamento dos suportes de processamento da informação e dos meios de ampliação fidedigna da comunicação em graus cada vez maiores de interação mediada –, o conceito de presencial se modifica e já nos desafia no acolhimento crescente do virtual como realização de presença (Lobo Neto, 2006, p. 414).

Importante registrar que a prática de socializar conhecimentos já acontece em nível mundial e que as interlocuções acontecem em nível micro (inter e institucionalmente) ou em nível macro (eventos e debates promovidos mundialmente por instituições que não necessariamente atuam somente com a modalidade). Para ambos os casos, consolida-se com publicações individuais e coletivas.

A partir deste ponto, consideradas as premissas, trazemos alguns conceitos e teorias de EaD que nasceram no âmbito das pesquisas quase sempre articuladas às experiências vivenciadas nas

²⁰ A educação, que desde o início da modernidade tem sido considerada um elemento essencial de construção do Estado-Nação, vai se transformando cada vez mais em mercadoria exportável sob diversas formas, inclusive a aprendizagem aberta e a distância (Belloni, 2006, p. 49).

práticas de trabalho, bem como científicas vinculadas às pesquisas, ambas publicizadas por pesquisadores e profissionais em várias partes do mundo.

2.3 Diferenciações da EaD decorrentes dos conceitos

Dada a explicitação do ponto de vista histórico-social, que inclui as tecnologias e as práticas humanas e no qual se assentam as bases da educação, a EaD será discutida como um “*conceito multirreferencial*” e como um fenômeno educativo que implica uma nova ordem de práticas, quais sejam: diferenciadas da educação convencional e situadas no contexto de um novo paradigma educacional. Tais condições criam uma reconfiguração não só no campo teórico, mas também prático na medida em que se assume o conceito amplo de educação como um significado de prática social, política e democrática em uma sociedade em movimento.

Para Lobo Neto (2006), a primeira verdade da EaD é que ela, por tudo e em tudo, é a mesma educação de que sempre tratamos e que sempre concebemos como direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado Democrático, política pública básica e obrigatória para ação em qualquer nível de governo, conteúdo e forma do exercício profissional de educadores, e está relacionada à prática social, política e democrática em uma sociedade em movimento.

Na sequência, serão apresentados alguns conceitos e enquadramentos da educação na modalidade a distância a partir de práticas e explorações científicas que orientaram os autores a descrever entendimentos teóricos e processos relativos ao desenvolvimento dessa modalidade de educação. Os diferentes pontos de vista nos permitem refletir sobre uma trajetória de abordagens que não é linear porque se orienta nos resultados das práticas humanas e dos movimentos que a sociedade vive.

Apesar de ser considerada uma modalidade recente da dimensão da sua regulação, a EaD pode ser considerada antiga do ponto de vista do conceito de educação e das práticas de aprendizagem a distância. As primeiras experiências aconteceram de forma isolada e pouco institucionalizadas. Ao longo dos anos, diferentes são as definições dadas à EaD. Os primeiros conceitos de EaD começaram a ser elaborados e disseminados em meados dos anos 1960. Em sua maioria, esses estudos eram proferidos e socializados em conferências internacionais nas quais a EaD era uma matéria debatida por pesquisadores de diferentes áreas, especialmente da Educação e da Psicologia.

Centramo-nos, inicialmente, nas ideias do estudioso alemão G. Dohmen (1967) sobre o conceito. Para o autor, a EaD é constituída por um sistema organizado de autoestudo em que o aluno

se instrui a partir do material didático que lhe é fornecido, cujo ensino é favorecido por meios de comunicação aptos a atender o estudante situado a grandes distâncias. Como base conceitual, usando a denominação “*Ensino a Distância*”, Dohmen (1967) define a EaD como

[...] uma forma sistemática e organizada de estudo autônomo em que uma equipe de professores assegura o envio do material de estudo, supervisiona o processo e em que cada um tem as suas responsabilidades. Os meios de comunicação tornaram possível cobrir as distâncias. O oposto de 'ensino a distância' e 'ensino direto' ou 'face-a-face': um tipo de ensino que decorre do contato direto entre professores e alunos (Dohmen, 1967 apud Alves, 2001, p. 85).

Sua compreensão de EaD é a de um ensino estruturado e sistematizado, mas que deve ser capaz de construir a autonomia do estudante. Para tanto, a mediação de professores, através de um sistema de comunicação eficiente, recursos e material didático potencialmente rico, é fundamental para cobrir as distâncias e alcançar o estudante onde quer que ele esteja. Nessa definição, o conceito de espaço é determinante na proposta de EaD e se contrapõe ao que ele denomina “*ensino direto*”, ou seja, aquele do atendimento do aluno presencial em tempo real.

Os anos 70 e os anos 80 exerceram muita influência no desenvolvimento das experiências e práticas de EaD principalmente na Europa: na Alemanha, com a *Universität de Hagen*; na Inglaterra, com a *Open University*; e na Espanha, com a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Belloni, 2001). É nessa mesma década, 1970, que emerge uma das primeiras abordagens sistematizadas sobre uma teoria de EaD, que trouxe à reboque diferentes enquadramentos conceituais da modalidade.

A matéria é discutida por um movimento de pesquisadores dos estados Unidos, e a abordagem coincide com um dos marcos históricos da EaD que foi a criação da *Open University*, do Reino Unido, Inglaterra, no ano de 1969. Esse fato contribuiu de forma decisiva com a implementação e análise de modelos, métodos e técnicas que embasaram muitas estruturas de EaD existentes na atualidade (Moore & Kearsley, 2013).

Considerado um grande laboratório, o modelo da *Open University* foi referência não só para os países da Europa, mas para outros países que motivaram os investimentos na formação a distância com a criação das próprias Universidades abertas, na análise de cenários para a implantação da modalidade a distância, como foi o caso do Brasil.

O pesquisador americano Michael Moore foi um dos precursores nas pesquisas em EaD e protagonizou, ainda na década de 1970, estudos que foram aprofundados nas décadas seguintes. Uma de suas obras foi atualizada em 2013 e continua sendo uma referência importante na área, principalmente por condensar história, modelos, teorias e análises técnicas, críticas e exemplos

práticos implantados em diferentes contextos e territórios. Em 1972, Moore realizou uma comunicação na “*Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência – ICCE*”, quando propôs uma primeira definição:

A educação a distância deveria ser compreendida como um conjunto de métodos [...] incluindo aqueles que no ensino contíguo seriam feitos na presença do aluno, de modo que a comunicação entre aluno e professor fosse facilitada por texto impressos, mídia eletrônica ou outros dispositivos (Moore & Kearsley, 2013, p. 292).

A elaboração conceitual leva em conta as experiências no início da década de 1970 que se inserem nas primeiras gerações da EaD,²¹ nas quais o texto impresso ainda é componente essencial com a possibilidade de combinação de mídias. Na perspectiva do autor, para o século XXI, se verifica a integração de mídias digitais como uma associação importante no processo de ensino e da aprendizagem, com o desenvolvimento das tecnologias para a educação (Moore & Kearsley, 2013).

Na oportunidade da conferência realizada em 1972, Michael Moore propôs aos presentes a necessidade de se pensar em uma teoria geral para uma pedagogia da EaD, articulada ao conceito geral, pois, não havendo um enquadramento conceitual definido para a modalidade, por conseguinte, não haveria uma teoria educacional que tratasse de descrever os comportamentos de ensino que, segundo ele, “acontecem à parte dos comportamentos de aprendizado” (Moore & Kearsley, 2013, p. 292).

A partir de então, diante do evidente e crescente número de pessoas que não podem ou não frequentarão as instituições presenciais por diversas razões, iniciam-se investigações mais constantes e consistentes para “definir áreas de estudos, discriminar componentes dessa matéria, identificar elementos críticos de várias formas de ensino e aprendizado, elaborar uma estrutura teórica que englobasse toda a área da educação” (Moore & Kearsley, 2013, pp. 292-297).

Para Moore e Kearsley (2013, p. 2), a EaD é definida como “um aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, cuja natureza é multidimensional e requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”. Para os autores, a ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles

²¹ A EaD é classificada em cinco gerações, segundo Moore e Kearsley (2013). A primeira geração é o “ensino por correspondência”, em que o material impresso era enviado pelos correios e toda a forma de interação se dava por essa metodologia, caso fosse necessário realizar exercícios de verificação. Era também chamada de estudo por correspondência. A segunda geração é a geração do rádio e da televisão, sendo que o rádio era o veículo que praticamente estava em todas as casas. Primeiro o rádio, e depois a televisão, atingiram milhões de pessoas. Nesta geração, havia o predomínio do uso de filmes, e-mail, vídeos, mantendo-se o material impresso. Por fim, a quinta geração é a geração da internet, com uso de mídias interativas, hipermídias, atividades online síncronas, aprendizagem colaborativa, interações via chat, videoconferências, materiais online. A geração da internet se aperfeiçoa à medida que as inovações se apresentam. Atualmente a educação dispõe de laboratórios virtuais, simuladores, tecnologia 3D, realidade aumentada, entre outros meios nos quais ocorre uma interação e interatividade bastante intensa com a opção de tutoria online ou presencial.

dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (Moore & Kearsley, 2013).

Com a definição proposta, a educação deve ser entendida na perspectiva da mediatização e, a depender das escolhas das mídias e dos comunicacionais, pode apresentar-se mais ou menos flexível. A EaD, considerada sob a visão sistêmica que também é proposta por Moore (2013), possui ênfase na tecnologia educacional, em que seus componentes (tecnológicos e humanos) devem estar em estreita articulação para a operacionalização de uma estrutura complexa. Tal estrutura é operada com “um sistema organizado por um conjunto de subsistemas que comportam fontes de conhecimento, criação, distribuição, materiais, ensino, interação e aprendizado” (Moore & Kearsley, 2013).

Ainda na década de 1970, Otto Peters, pedagogo e humanista, confere à Educação a Distância distinções em relação ao ensino convencional (presencial), mas procura explicá-la relacionando-a às técnicas de trabalho e aos seus modos de desenvolvimento, conforme a tendência econômica da época. Peters foi o fundador e o primeiro Reitor da *FernUniversität* (Universidade a Distância da Alemanha), criada em 1974. Considera pertinente aplicar ou relacionar a EaD ao paradigma econômico e a concebe fazendo referência aos processos de produção industrial em larga escala, para maximização do custo-benefício, e ao princípio da estandarização quando se refere às técnicas e ao modelo organizacional. Em uma primeira definição, ele elabora o seguinte conceito de EaD:

A educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e de aprendizagem (Peters, 2004, p. 27).

O autor citado atribui significativa importância ao material didático, especialmente ao impresso, dada a época e o perfil dos estudantes. Argumenta que a qualidade desse material implicaria diretamente sobre a aprendizagem do estudante. O grande desafio era o de preparar esse material de modo que ele congregasse os conteúdos necessários às áreas de conhecimento para uma formação adequada. Ao conceber este modelo de educação, o autor se preocupa com as dimensões do tempo e do esforço produtivo, tanto do aluno em relação ao estudo quanto do profissional em relação à produção dos recursos. Peters expressa, na sua proposta, um modelo de tendência

instrucional que possui o apoio de instrutores para a elaboração dos conteúdos e produção das mídias, com base nos princípios da didática.

No ano de 1967, Peters publicou um artigo em alemão, traduzido em 1983 para o inglês, com o título: *Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline*, no qual afirma que a EaD é bem mais compreendida como a aplicação de técnicas industriais na transmissão da instrução. Trata-se de um método de “partilhar conhecimento, definir habilidades e atitudes, através da divisão do trabalho, atividade que seria desenvolvida por equipes multisetoriais, com base nos princípios de planejamento sistemático e organizacional, padronização de produção” (Moore & Kearsley, 2013, p. 293).

Se, por um lado, Peters (2004) explica a EaD a partir da influência do mercado de trabalho e das relações econômicas capitalistas, por outro, Peters (2004, p. 73) também destaca que “não há um único conceito de EaD” e procura explicar as especificidades da modalidade justamente por esse contexto socioeconômico mais amplo. Nesse sentido, seu discurso passa a ter um contraponto em relação ao ensino convencional e às tecnologias digitais e seu potencial educativo, tomado do ponto de vista da didática que suscita um olhar atual sobre o aluno e suas produções na nova Era Paradigmática. Com o desenvolvimento das tecnologias, ele percebe uma EaD associada ao incremento e ao potencial educativo das mídias, que o move a categorizar a EaD em gerações que se associam diretamente ao desenvolvimento das tecnologias digitais (Peters, 2004).

Ainda, segundo o autor, a variedade de modelos deve existir porque existe uma grande diferença estrutural, principalmente se compararmos a educação universitária convencional e a Educação a Distância. Porém, sob essa ótica, a distinção também pode ser encontrada nos fins da educação quando são pensadas as políticas educacionais. Sob essa perspectiva, o autor revisa sua definição: de altamente estruturada para a integrada didaticamente, proposta em que o estudante é parte fundamental. Assim, o autor caracteriza a EaD percebendo-a como uma modalidade que exige um olhar diferenciado da educação presencial e uma educação que “[...] não é apenas uma aprendizagem convencional com ajuda de uma mídia. [...] É uma abordagem totalmente diferente, com estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes e, acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional” (Peters, 2004, p. 70).

Peters (2004), ao reconhecer a importância da integração das mídias e da mediação, foca nas opções metodológicas e na seleção dos recursos para a didatização do conhecimento. De acordo com o autor, a educação não pode ocorrer no improviso: tal prática deve ser cuidadosamente “planejada, desenhada, construída, testada e avaliada com consciência total dos objetivos e dos meios

pedagógicos. [...] Para desenvolver esse tipo de ensino e aprendizagem, a tecnologia educacional ou Design educacional **são componentes essenciais**” (Peters, 2004, p. 71, grifo nosso).

Desde os primeiros estágios da aplicação da modalidade a distância em projetos educativos, Peters foi atraído pelo potencial da tecnologia e da didática no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A teoria defendida pelo autor baseia-se em uma proposta organizacional com ênfase na abordagem pedagógica sistemática, em que a didática passa a ser assumida como um instrumento essencial ao desenvolvimento dos processos educativos pois visa ao desenvolvimento de soluções e estratégias eficientes de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Para o autor, o ensinar e o aprender possuem lógicas diferentes, e dois aspectos que as distinguem são fundamentais – o planejamento e didática. O êxito do ensino e, por consequência, o sucesso da aprendizagem afasta a ideia equivocada de que a distância seria um fator que impede o efetivo aprendizado. A didática ajudaria os profissionais a compreenderem melhor como ocorre o ato educativo, os princípios teórico-práticos que favorecem o uso de soluções eficientes para auxiliar na aprendizagem do aluno adulto, perfil de estudante considerado nos seus estudos e experiências de EaD (Peters, 2006).

Na sua obra intitulada “*A Educação a Distância em transição*”, Peters (2004) discute um tema que ele define como “A verdadeira natureza da Educação a Distância”. Nesse tópico, ele destaca que

[...] há muitos membros do corpo docente que acreditam e estão mesmo convencidos de que a única diferença é apenas a “distância” e a importância da mídia técnica necessária para transpor o abismo entre quem ensina e quem aprende. Na opinião deles, o resto do processo de ensino-aprendizagem permanece idêntico. No entanto, esta opinião está errada, mostra uma abordagem equivocada à Educação a Distância que se revela uma atitude pedagógica inadequada (Peters, 2004, p. 69).

Como há uma singular diferença nos modos de ensinar e de aprender entre o ensino presencial e a EaD, tais características precisam ser levadas em conta no momento do planejamento, devendo ser considerados os distintos modelos teóricos e os diferentes objetivos da formação. O diálogo é considerado por Peters (2004) um componente fundamental para a qualidade dos processos de aprendizagem, pois, sobre isso, ele afirma que há uma regra básica a ser seguida, quanto maior a acessibilidade (no sentido de acesso) tanto mais pobre qualitativamente o estudo. Isto é, cursos realizados em larga escala, para um grande número de estudantes, tornaria a interação entre professores e estudantes deficitária.

De acordo com Peters (2006), uma didática da EaD deve pressupor uma aprendizagem autônoma desenvolvida sob os princípios de uma educação humanista, em que as concepções do ensino e da aprendizagem incorporem o potencial da autonomia e da autorrealização do estudante. Para conseguir esta eficiência, o autor atribui importância às escolhas teóricas e metodológicas e à aplicação dos princípios pedagógicos e didáticos na perspectiva centrada nos estudantes. De acordo com o autor, não há uma única direção a seguir e uma única didática, porém, deve haver uma conjugação entre a teoria e a prática, conforme ele declara a seguir:

[...] práticos e teóricos do ensino a distância se perguntarão se existe algo como “didática do ensino a distância”. Por experiência, eles sabem que não podem seguir a uma minuta produtora de unidade, muito menos basear-se unicamente numa teoria coerente em si. Pelo contrário, na verdade estão às voltas com uma série de diferentes práticas aprovadas e princípios teóricos que, em parte, diferem muito entre si, mas que, conforme a situação, estabelecem ligações *sui generis* (Peters, 2006, p. 17).

O autor citado explica que os cursos com estudos a distância exigem um desenho cuidadoso, prevendo todas as fases de implementação, o que vai desde a definição do modelo, passa pela escolha das mídias, desenvolvimento do material didático, até a entrega. A produção de material exige uma equipe especializada e multidisciplinar, composta por profissionais de diversas áreas, para o desenvolvimento das soluções didáticas para as diferentes situações de aprendizagem. Também envolve um controle contínuo de qualidade, uma equipe multissetorial para o gerenciamento dos processos, sistematização, publicação e gestão do processo educativo.

Outra visão de EaD é a do pesquisador alemão Börje Holmberg, que foi professor da *Ferniversat*, em Hagen, na Alemanha. Datados de 1977, seus estudos enfatizam o diálogo professor-aluno como um componente essencial a qualquer modalidade. Tal tendência originou a teoria denominada “*conversação didática dirigida*”. Mesmo tendo sido elaborada antes do surgimento da Web ou do incremento da internet e da educação on-line, sua teoria mostrou relevância na relação de ensino e aprendizagem, principalmente concernente aos meios de comunicação com o estudante. Börje Holmberg se baseou em estudos de conversação desenvolvidos nas salas de aula presenciais e percebeu que podem ser aplicados perfeitamente à EaD. Sobre esta questão, sustenta o argumento de que uma “boa educação a distância deve ser semelhante a uma conversação dirigida com o objetivo de aprendizado” (Holmberg, 1986, p. 55 apud Moore & Kearsley, 2013, p. 297). Portanto, o elemento em pauta nesse debate não é a distância, mas, sim, o potencial de diálogo com o estudante e a sua forma de promovê-lo no âmbito da aprendizagem em contextos diversos.

A Educação a Distância, para Holmberg, cobre várias formas de estudo e abrange todos os níveis, que podem ou não estar sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em sala de aula, ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial (Holmberg, 1977 apud Belloni, 2006, p. 25).

O autor salienta que o prazer e a motivação do aluno podem ser percebidos e provocados por meio do uso de diversos e adequados canais e recursos de comunicação, com destaque aos materiais autoinstrucionais nos quais o conteúdo é preparado para atender às finalidades daquela área formativa. Então, o aspecto central da proposta de Holmberg evidencia a ideia da mediatização do ensino, que deverá resultar em um aprendizado autônomo. Para isso, o auxílio de materiais didáticos e guias instrucionais são fundamentais. Trata-se de uma relação dialógica que se dá por meio da interação direta e indireta, cuja ideia remete à constituição de comunidades de aprendizagem. O diálogo é, para o pesquisador, um componente essencial ao ato educativo; e a mediação, um fator preponderante à construção e ao estabelecimento da autonomia desse estudante (Moore & Kearsley, 2013).

Conforme destacam Moore e Kearsley (2003), para Holmberg, a essência dos processos de aprendizagem está no material para a eficiência de um estudo autônomo, mas isso não significa dizer que o material impresso (ou online) substituirá a presença do professor. Este será importante no auxílio ao aluno na apropriação dos conteúdos, já que a relação educativa é favorecida pelo diálogo e com orientações, análises e interpretações sobre os contextos do ensino e da aprendizagem, respectivamente.

Ainda na década de 1970, outra vertente de origem americana reconhece a EaD do ponto de vista da atuação do sujeito aprendiz no seu processo de aprendizagem. Esta teoria teve como expoente principal o pesquisador Charles Wedemeyer. A exemplo de Holmberg, a autonomia do estudante de EaD continua sendo fator essencial de aprendizagem para o desenvolvimento da formação a distância. Sua pesquisa se estendeu por quase uma década, e, ao longo dos seus estudos, buscou compreender a EaD a partir da sua estrutura organizacional, mas do ponto de vista da atuação do sujeito aprendiz na relação educativa. “Wedemeyer [...] definiu o aluno independente como uma pessoa não apenas independente, ou seja, no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento do seu aprendizado” (Moore & Kearsley, 2013, p. 294).

Segundo Moore e Kearsley (2013), a influência teórica defendida por Wedemeyer, base da compreensão da EaD, veio da Psicologia de vertente humanista inspirada particularmente nos

trabalhos de Carl Rogers, bem como nas ideias de Malcolm Knowles,²² autor dos estudos dedicados à Andragogia. A perspectiva humanista fornece as diretrizes para o desenvolvimento de um ensino centrado na pessoa. Na perspectiva defendida pelo autor, os aspectos humanos e sociais em processos de Educação a Distância carregam também os significados culturais. A referida concepção pedagógica prima por uma lógica que considera o sujeito como um ser situado no centro das preocupações em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

As discussões e elaborações propostas por Wedemeyer, de tendência humanista e por Michael Moore, cujos posicionamentos considera a EaD como um “*processo total*” (Moore & Kearsley, 2013, p. xiv), criaram as bases para a construção da “*Teoria da Interação a Distância*”, desenvolvida no final da década de 1980. Aliás, é importante considerar que, a partir dos anos 1980 e no decorrer dos anos 1990, acontecem muitas transformações tecnológicas protagonizadas pelos estudos sobre as redes telemáticas, pela disseminação dos computadores pessoais e pelas influências das teorias sociais e humanas. Nesse período, são desenvolvidas pesquisas sobre a sociedade da informação, relacionadas principalmente à pós-modernidade (Belloni, 2001).

A “Teoria da Interação a Distância”, também denominada “Teoria Transacional”, passa a ser estudada a partir desse período e situa a distância como um componente da Pedagogia. Segundo a teoria, a distância é classificada como fenômeno pedagógico, e não considerada simplesmente uma questão de distância geográfica. O aspecto central dessa abordagem é o efeito que a separação geográfica tem sobre o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente na “interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e sobre a organização dos recursos humanos e tecnológicos” (Moore & Kearsley, 2013, p. 295).

Tal formulação teórica toma de empréstimo de Dewey o conceito de interação, que “implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (Moore & Kearsley, 2013, p. 295). Os comportamentos de que fala Dewey e que inspiram a Teoria da Interação estão relacionados ao ensino, à aprendizagem e aos aspectos mediatizadores ancorados em dois princípios: o diálogo e a estrutura. O diálogo é um componente essencial na relação educativa e responsável por aproximar os estudantes-professores e o conhecimento mediado por diferentes fatores. O nível da sua aplicação pode ser definido no âmbito do desenho pedagógico desenvolvido por uma equipe multidisciplinar na organização dos cursos.

²² “Trabalhou entre a década de 1970 até 1990, com a definição do termo “*aprendizagem de adultos*”, também denominada Andragogia, separando essa abordagem das demais, inerentes ao campo da Pedagogia. “A Andragogia é essencialmente um ‘conjunto de pressupostos’ que dispõe sobre as características da aprendizagem de adultos e sobre como elas são diferenciadas dos pressupostos da Pedagogia tradicional, que se refere essencialmente à aprendizagem de crianças” (Pandini et al., 2014, p. 147).

Base desses componentes, Moore (2013) explica que o diálogo é um termo que ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações e quaisquer outras interações de professor e aluno quando um transmite instrução e o outro responde. Segundo o autor,

A extensão e a natureza desse diálogo provocam ou influencia ou são determinados pela filosofia educacional do indivíduo ou do grupo responsável pela elaboração do Curso, pelas personalidades do professor e aluno, pela matéria do curso e pelos fatores ambientais (Moore & Kearsley, 2013, p. 296).

A estrutura, por sua vez, incorpora a metodologia que não deixa ao acaso a forma de interação e o nível desse diálogo. Ambos são definidos no momento da concepção de um curso. O modelo do curso e os processos que o envolvem estão vinculados ao sistema ou ao modelo de EaD adotado pela instituição. A estrutura se “refere aos elementos utilizados na elaboração de um curso” (Moore & Kearsley, 2013, p. 298) e é formada por componentes materiais e humanos que incidem sobre o modelo pedagógico, propostas curriculares do curso, tecnologias e mídias, equipes de gestão administrativa e pedagógica nesta última, está inserido o setor de Design da EaD.

Desse ponto de vista, Moore e Kearsley (2013) destacam que a estrutura é determinada pela filosofia da instituição, que é constituída de elementos físicos, teóricos, epistemológicos, ou seja, materiais e imateriais. Sobre isso, eles observam:

[...] de modo idêntico ao diálogo a estrutura é determinada pela filosofia educacional da organização de ensino, pelos próprios professores, pelo nível acadêmico dos alunos e pelos meios de comunicação empregados. [...] A estrutura e o diálogo medem a interação de um curso. A extensão do diálogo e o grau de estrutura variam em função do curso, de programa para programa (Moore & Kearsley, 2013, p. 299).

A estrutura está diretamente relacionada às escolhas e vivências em uma dada instituição. Sendo assim, o modelo pedagógico adotado se ancora em teorias e práticas (conhecimentos e experiências), assumido para todos os projetos ou designado especificamente a cada programa ou a um curso em particular, tendo como pressuposto os objetivos de cada serviço educacional implícito.

Garcia Aretio (2002) adjetiva a EaD a partir da sua estrutura, sob o agenciamento e a criação de propostas de base metodológica nas quais os projetos estão ancorados. Essa condição está amparada em dimensões de base filosófica, nas bases sociais e políticas e em fatores como as demandas da sociedade, tais como população e clientela (grupo a que se destina), recursos tecnológicos (ferramentas e recursos), modelo institucional (unomodal, bimodal, centralizado, descentralizado) e metodologia (materiais e meios de comunicação). Os enfoques dados à EaD pelo

referido autor manifestam o necessário compromisso com um processo de ensino-aprendizagem mediado e mediatizado que, sob essa visão, exige a presença do professor, que não precisa necessariamente estar disponível geograficamente face a face, ou seja, no mesmo tempo e lugar.

Nessa perspectiva, Garcia Aretio (2002) entende a EaD como um sistema tecnológico, de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal em sala de aula entre professor e aluno. Há, nesse sistema, uma ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, bem como o apoio de uma organização tutorial, de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Nessa mesma linha, Preti (2011) observa que a EaD se apresenta como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição da população estudantil dotada de um mínimo de maturidade e de motivação suficiente, para que, em regime de autoaprendizagem, possa adquirir conhecimento ou qualificação em qualquer nível.

Sob a mesma ótica, é possível reconhecer que os elementos propostos pelos autores também diferenciam o conceito de EaD do presencial, sobretudo pela separação física entre professor e estudante, característica encontrada em quase todos os conceitos de EaD formulados pelos pesquisadores. Sobre isso, Maia (2007, p. 6) explica a relação presencial e a distância dizendo se tratar de uma relação educativa que “[...] decorre uma separação geográfica espacial entre aluno e professor e, mesmo entre os próprios alunos, ou seja, não estão presentes no mesmo lugar como no caso do ensino tradicional”. Assim também entende Niskier (1993, p. 71), que diz ser “uma forma de ensino capaz de alcançar o maior número possível de estudantes, por meio de uma interação não contígua, isto é, pela separação entre educandos e educadores”.

Preti (1996, p. 25), por sua vez, pauta seus posicionamentos reconhecendo a EaD como “[...] um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação e os meios, na busca de tornar possível o ato educativo”. Para o autor, um bom planejamento é determinante para o sucesso da Educação a Distância e a integração de diferentes agentes é essencial. Para o autor, a figura do tutor, por exemplo, constitui um componente dinâmico e essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois oferece aos estudantes os suportes cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivos e sociais que contribuem significativamente no desempenho da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Preti (2002, p. 25), a “Educação a Distância é, antes de tudo, educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação [...]”. Seu olhar sobre a EaD é amplo e se afasta da dicotomia presença-distância, vinculando a EaD a um fenômeno formativo que exige ser pensado como educação, como prática social, a partir dos múltiplos fatores que o

envolvem. Ele a compreende como "meio", como "forma" de possibilitar o ensino ou como possibilidade de evolução do sistema educativo, seja porque permite ampliação de acesso à escola e atendimento a adultos, seja porque facilita o uso de novas tecnologias de comunicação.

Belloni (2006), por sua vez, apresenta uma caracterização de EaD inspirada em Cropley Kahl, que designa a modalidade de Educação a Distância como uma modalidade que favorece o bom nível de aprendizado, a depender da metodologia utilizada. Para os autores, “a Educação a Distância é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de ensino-aprendizagem mesmo onde não existe contato face a face entre professores e aprendentes ela permite um alto grau de aprendizagem virtual” (Kahl apud Belloni, 2006, p. 26).

Corroborado com o ponto de vista dos autores, Belloni entende a EaD como uma relação educativa que não necessita a presença física de professores e de tutores. Trata-se de um processo cujo potencial das mídias e dos meios seria capaz de permitir o ensino e a aprendizagem, sem prejuízos à formação.

Moran (2002), ao definir a EAD, afirma que, com a expansão das tecnologias de comunicação, a conexão entre pessoas que se encontram distantes já está consolidada. Assim, o conceito de presencialidade será alterado e impacta os processos educacionais. Segundo o autor,

[...] Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora “entrando” com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância (Moran, 2002, p. 1).

Esse novo cenário posto à educação facilita ao estudante percorrer o caminho do aprendizado com autonomia e independência. Dessa maneira, o docente e o estudante terão seus papéis redefinidos, sem perder a dimensão da integração das mídias e do trabalho humano, pois, segundo o autor, a partir dessa concepção, professor e aluno não atuam sozinhos.

Pimentel (2010, p. 9) observa que são muitas as variáveis que contribuiram para diversificar as definições sobre o que se entende por EaD. A autora destaca que o conceito de EaD está relacionado a um grande espectro de informações, com características fortemente relacionadas às circunstâncias histórico-sociais e políticas e ao crescimento vertiginoso das tecnologias e do seu potencial.

Masetto (2014, pp. 154-155) destaca a importância das tecnologias como componente essencial no desenvolvimento da Educação a Distância e afirma que “as tecnologias [...] cooperam

também, e principalmente, para o processo de aprendizagem a distância (virtual), uma vez que foram criadas para o atendimento desta nova necessidade e modalidade de ensino”.

Assim, como uma conclusão não definitiva, mas talvez um tanto óbvia, ao fazer uma síntese das análises conceituais apresentadas neste tópico, o objetivo era que esse estudo pudesse auxiliar a compreender melhor a EaD a partir da sua caracterização e como fenômeno educativo, porém visto sob uma dimensão ampla e sistêmica.

Preti (2011, pp. 49-50) sintetiza as compreensões da EaD a partir das diferentes concepções apontadas como “características” que seriam específicas da EaD, diferenciando-a da modalidade presencial, conforme se pode analisar no Quadro II. 2, disposto a seguir:

Quadro II. 2 Características da EAD

| Características | Descrição |
|---|---|
| "Distância" física professor-aprendente | a ausência física do professor, isto é do interlocutor, da pessoa com quem o estudante vai dialogar, não é impeditiva para que se dê a aprendizagem. O diálogo pode ocorrer de outras maneiras, sincronicamente (utilizando telefone, chat, áudio, web/videoconferências, etc.) e/ou assincronicamente (correio eletrônico, lista de discussão, fórum, etc.); |
| Estudo individualizado e independente | reconhece-se e se desenvolve a capacidade de o estudante construir seu caminho, de se tornar autodidata; de ser autor de suas práticas e reflexões |
| Processo de ensino e aprendizagem mediado e mediatizado | a EaD deve oferecer suporte e estruturar um sistema que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem |
| Uso de tecnologias | Os recursos técnicos de comunicação que hoje têm alcançado avanço espetacular, permitem romper com 'Síncrono: dialogar na mesma hora; assíncrono: em tempos diferentes. |
| Comunicação Multidirecional | o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas entre aprendentes, entre professores e aprendentes e entre as diferentes equipes envolvidas no curso a distância |
| Abertura | uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreira e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna; |
| Flexibilidade (plasticidade) | de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e profissional |
| Adaptação | atendendo às características psicopedagógicas dos aprendentes que são adultos, oferecendo-lhes atendimento "personalizado"; |
| Efetividade | o estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está apreendendo e a se autoavaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, por meio da integração dos meios e de comunicação multidirecional |
| Formação permanente | há grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida "formalmente" e para adquirir novas atitudes, valores, interesses, etc |
| Economia | evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, o desgaste físico, a perda de tempo; favorece o atendimento a um número maior e diferenciado de estudantes; cursos "mais baratos" somente quando numa economia de escala |

Fonte: Adaptado de Preti (2011).

Nesse sentido, elegemos algumas categorias que consideramos importantes neste estudo e que foram aludidas como referenciais de Educação a Distância que impactam os processos de *Design* da EaD:

- 1) o material didático como suporte essencial à aprendizagem;
- 2) o diálogo como protagonista nos processos educativos;
- 3) os novos papéis dos estudantes e dos professores frente aos novos paradigmas;

- 4) o desenho pedagógico como necessário à implementação dos projetos de ensino;
- 5) a perspectiva humanista e colaborativa nas práticas em EaD;
- 6) a organização sistêmica, estruturada e flexível da EaD;
- 7) a visão multidisciplinar e multirreferencial de práticas pedagógicas na educação;
- 8) a mediação e a interação como componentes ativos no processo de *Design* da EaD.

Esta análise demonstra que não existe um único conceito ou modelo de EaD. São caracterizações distintas, porém guardam similaridade em virtude de a modalidade exigir ferramentas e estratégias distintas em relação à educação convencional. A modalidade de EaD possui características que aproximam elementos que se integram em uma dada estrutura organizacional. Pode ser mais ou menos estruturada, portanto, mais ou menos flexível, a depender da escolha da abordagem teórica, da característica dos materiais didáticos, dos modelos de comunicação e da definição dos níveis de interação.

A Figura II.1 a seguir sintetiza um encadeamento das ideias em relação à finalidade, caracterização, operacionalização e impactos que a EaD oferece.

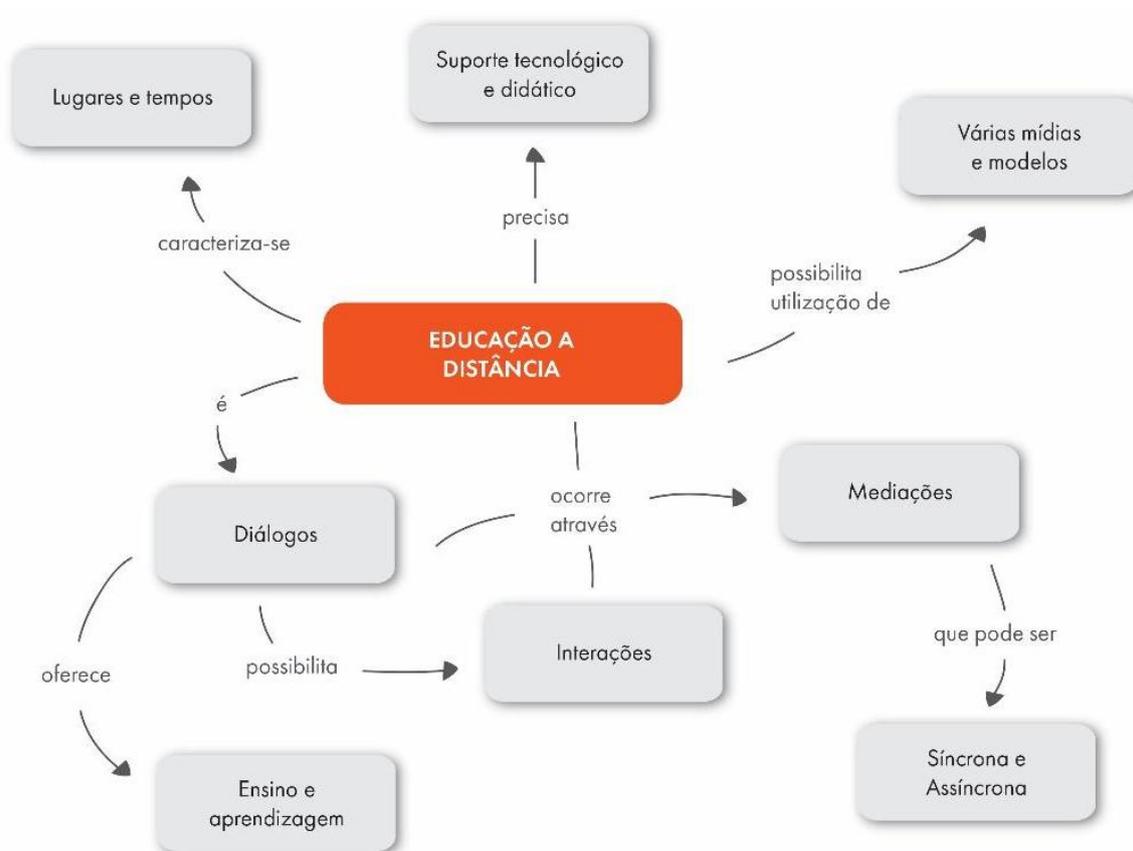


Figura II. 1 Representação conceitual da EaD
Fonte: Pandini et al. (2014).

Nesse sentido, é possível perceber que a pluralidade de visões evidencia uma EaD em transição e como um conceito em construção porque se nutre da dinâmica da sociedade, da produção da ciência e da tecnologia e da cultura de um dado território. As Tecnologias de Comunicação e Informação conferem maior abertura e flexibilidade à educação, permitindo a criação de novas formas de interação combinadas sob diferentes recursos e apresentadas por meio de uma rede de possibilidades que cadenciam a colaboração, a criação e a visão multidisciplinar e multirreferencial como dimensões emergentes na EaD.

2.4 A operacionalização dos conceitos: abordagens estruturais e pedagógicas da EaD

No quadro teórico, social e filosófico de enquadramento da EaD, é interessante considerar que as instituições de Educação a Distância diferem em seus modelos a partir do tipo do conceito e do modelo institucional adotado. O que fica evidente é que as condições sociais, econômicas, tecnológicas e culturais interferem no modo como a instituição organiza sua estrutura e seus modelos pedagógicos e desenvolve suas práticas.

Relativamente à definição de Educação a Distância, interessam-nos as práticas mediatizadas que se encontram no interior de uma abordagem pós-moderna e multirreferencial que favorece o desenvolvimento de soluções didáticas com foco na combinação de mídias, nos múltiplos saberes e distintas visões de mundo. O esforço das equipes multidisciplinares em organizar os espaços e contextos de aprendizagem por meio do desenho e da criação de materiais didáticos também se apresenta como inerente a uma educação dialógica cuja presença do outro revela-se uma abordagem voltada à cocriação. Portanto, a implementação de uma estrutura de EaD e o planejamento de um programa ou curso sempre estarão vinculados às correntes pedagógicas²³ que correspondem aos modelos, aos processos e às ações por meio das quais as propostas são executadas.

Segundo Arantes (2001), os modelos de EaD são decisivos na escolha de uma instituição por parte dos estudantes. Os modelos mais flexíveis, cujos desenhos pedagógicos são mais abertos, tendem a superar os modelos conteudistas nos quais geralmente tudo é pré-elaborado e aplicado de uma forma igual para todos. Segundo o mesmo autor, prevalecerão as instituições que buscam apostar em uma educação cujos projetos pedagógicos adotem metodologias mais atraentes, materiais interessantes com inteligência de sistemas (plataformas adaptativas) que auxiliem os estudantes nas suas necessidades, com profissionais mais capacitados para gerenciar situações mais complexas e

²³ Dentre as correntes pedagógicas mais adotadas na educação e que a EaD se apropriou estão a corrente teórica comportamentalista, cognitivista e humanista. Dentre os métodos, podemos citar os métodos expositivos e os métodos ativos. Essas tendências podem ser adotadas em nível macro e em nível micro na implantação dos processos de *design* da EaD, incluindo a abordagem filosófica da instituição (Filatro, 2008; Piva Jr., Pipo, Oliveira & Gamez, 2011).

desafiadoras. O *Design* da educação é cada vez mais relevante na estrutura organizacional para atender aos diferentes perfis de estudantes e, por consequência, aos distintos estilos de aprendizagem.

Behar (2009, p. 26) explica que os aspectos organizacionais devem ter uma estrutura integrada, de tal forma que as partes (propósitos, tempo, espaço, atuação dos participantes, organização social da classe) se relacionem e formem um todo harmônico. Segundo Moore e Kearsley (2013), o sucesso do Ensino a Distância depende da criação. São as escolhas, as ações e os recursos tecnológicos e humanos disponíveis que fazem com que as metas de desenvolvimento de recursos didáticos sejam alcançadas com qualidade e eficácia para o atendimento ao estudante.

Para a operacionalização de um curso a distância, é necessário mobilizar uma complexa estrutura, que possa propiciar uma gestão coesa e de qualidade, em atendimento aos pressupostos educacionais, consideradas as suas especificidades de contexto, clientela e finalidades. Depende, portanto, de aspectos administrativos, pedagógicos, acadêmicos e tecnológicos, da interação de uma equipe para o atendimento às diferentes frentes de trabalho de implantação e execução (Preti, 2002).

Maria Lucia Neder (2009, p. 117) também explica a importância de se considerar todas as dimensões na estruturação uma proposta de EaD. Segundo a autora,

Em qualquer projeto de EaD há elementos que não podem deixar de ser trabalhados tais como: sistema de comunicação, sistema de gestão, serviço de orientação pedagógica (tutoria), produção de material didático e sistema de avaliação. A concepção de cada um deles deve ser evidenciada no contexto dos projetos político-pedagógicos de cada Curso a ser desenvolvido. Tais projetos, por sua vez, devem deixar claros os paradigmas que dão sustentação aos seus princípios teórico-metodológicos (Neder, 2009, p. 117).

Rumble (2003) compara a EaD a uma empresa, mas destaca a preocupação com uma gestão organizacional que não pode se limitar a desenvolver os processos tal qual como uma empresa, ainda que desempenhe atividade que se aproxima das organizações mais complexas porque, segundo ele, trata-se de ensino. O autor explica que a gestão eficiente e eficaz da organização é parte do sucesso da organização e implementação das práticas pedagógicas e de ensino: é nesse sentido que ele a relaciona às estratégias de uma organização extraescolar.

2.4.1 Requisitos e modelos para o desenvolvimento de cursos em EaD

Reconhecemos que existem inúmeras formas de desenvolver uma análise sobre os modelos ou a estruturação da EaD em uma instituição. Isso pode ser feito do ponto de vista macro (organização institucional) ou da dimensão micro (desenho pedagógico e instrucional de curso), e isso é consenso entre os autores que estudam a EaD e dos profissionais que a exercem na prática. Para Peters (2004,

p. 73), como não há apenas um único conceito de Educação a Distância, é comum que tais conceitos sejam transformados em um modelo que pode ser testado e colocado em prática nas instituições.

Peters (2004, pp. 73-83), com relação aos macromodelos relacionados aos conceitos de EaD, apresenta sete possibilidades de oferta de cursos e de estudos a distância, que se encontram definidos a partir de duas características essenciais: i) modelo síncrono e assíncrono; e ii) misto. Peters (2004) nos apresenta os modelos a partir das caracterizações, conforme o quadro apresentado a seguir:

Quadro II. 3 Modelos de EaD

| Modelo | Característica |
|---|--|
| Modelo "preparação para exame" | Pouco discutido na literatura. Institucionalizado na Universidade de Londres no século XIX. A Universidade se limita a fazer exames para conferir grau e se abstém de ensinar. Há uma versão chinesa deste modelo definido como "auto-instrução". |
| Modelo de educação por correspondência | O mais antigo modelo e amplamente utilizado. Uso de textos didáticos escritos e impressos enviados via correio postal para os estudantes. Fundamenta-se no auto-estudo. "Prepara para o exame" por meio de avaliação escrita após o estudo dos textos. Auxiliou na discussão das abordagens pedagógicas que foram resinificadas com a informatização. |
| Modelo multimídia (de massa) | Desenvolvido nos anos 1970 e utilizado como conceito das Universidades Abertas. Uso integrado de rádio e televisão, cujo conceito está vinculado ao termo "multidimensional". |
| Modelo de educação a distância em grupo | Este modelo é considerado uma educação convencional tecnicamente estendida. Se aproxima do conceito do modelo anterior. As aulas são as mesmas produzidas para o ensino presencial, portanto segundo o autor, em relação aos métodos e técnicas não se trataria de um projeto a distância. |
| Modelo de aluno autônomo | Este modelo está baseado no princípio de autonomia e se forja no modelo de estudo independente. Este modelo pedagógico substituiu a exposição de conteúdos para os alunos encorajando-os para adquiri-los por si mesmos. Segundo o autor é mais um modelo que poderia também não ser chamado de EaD se considerarmos os procedimentos necessários. (muito utilizado pelo "Empire States College"). |
| Modelo de ensino a distância baseado em rede | Surge como fruto da transformação digital. Inclui o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais complexo pois disponibiliza novas dimensões de empenho pedagógico. Ensino aprendizagem baseada na rede (online). Este assume as características de um sistema de EaD e se afasta da característica do ensino presencial. |
| Modelo de sala de aula tecnologicamente estendida | Desenvolvido nos Estados Unidos, ficou popular principalmente no final da década de 1990, em organizações maiores. Trata-se de inclui-lo no modelo tradicional de educação a distância. A metodologia inclui a transmissão para muitas salas simultaneamente, transmissão síncrona. Baseia-se em teleconferência e adota os princípios de "interação", "grupo", "tempo real" |

Fonte: Adaptado de Peters (2004).

O autor também faz referência aos modelos híbridos, que dependem dos fatores econômicos

e de infraestrutura, mas também do “[...] *background* cultural, das tradições de ensino e aprendizagem, acadêmico e dos avanços das mídias tecnológicas de informação e comunicação” (Peters, 2004, p. 83). Nesse caso, trata-se da convergência de modalidades adotada atualmente em grande parte Universidades que oferecem cursos presenciais e inserem a modalidade a distância.

Para Gamez (2012), os parâmetros de concepção das estruturas de produção de cursos na EaD podem ser combinados de diversas maneiras, sendo que é o tipo de combinação que definirá as características de cada cenário pedagógico. Na sequência, faremos referência à estruturação de sistemas e cursos a distância, tendo como base matrizes gerais mais usuais nas instituições, principalmente brasileiras, que suportam as atividades pedagógicas.

2.4.1.1 Abordagem sistêmica e planejada (Michael Moore)

Michael Moore (2013) propõe uma visão de Educação a Distância integrada que assume o conceito sistêmico de desenvolvimento. Para Moore (2013), os sistemas se estruturam em níveis diferentes de complexidade, e cada sistema é composto por partes que correspondem a um subsistema. Na explicação do autor, “como a educação a distância exige o uso de uma variedade de recursos técnicos e humanos, ela sempre deve ser disponibilizada em um sistema e o entendimento sobre um programa de educação a distância é sempre melhor quando se utiliza a abordagem dos sistemas” (Moore, 2013, p. 13).

Portanto, no planejamento da EaD, Moore (2013) considera que alguns macrofatores, ou seja, as “grandes forças” interagem em um sistema educacional em vários níveis e fases – antes da operacionalização, do desencadeamento das ações, na avaliação sendo que se tornam necessárias algumas decisões importantes, as quais e se referem às

[...] posições filosóficas sobre a natureza do conhecimento, psicologia do aprendizado e ao papel social da educação. São decisões inerentes [...] à cultura e a missão da organização, sua estrutura, seu funcionamento e ao modo de ver as experiências docentes [...] entre muitas outras variáveis organizacionais (Moore & Kearsley, 2013, p. 15).

Isso está ilustrado na Figura II. 2, diposta a seguir:

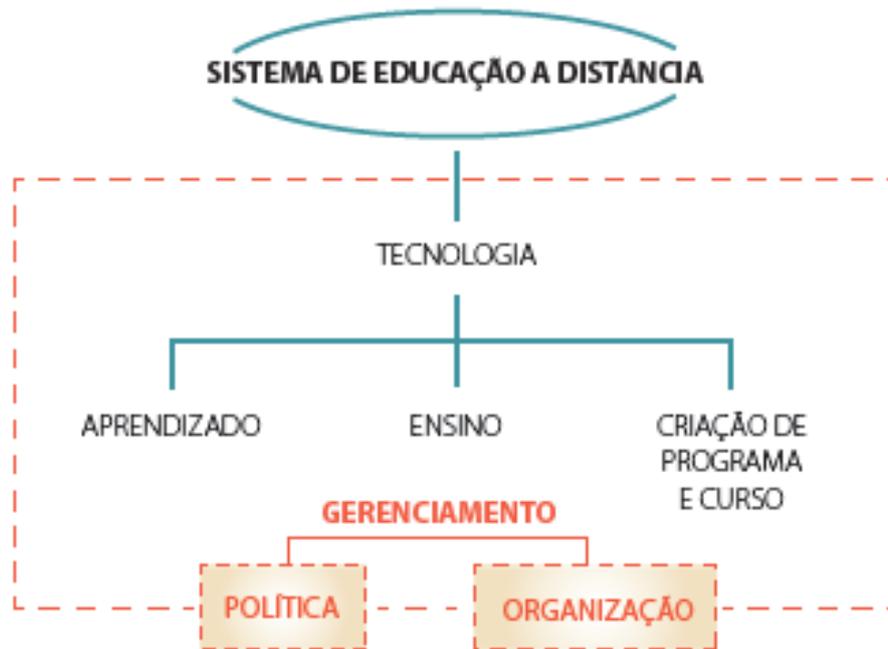


Figura II. 2 Modelo sistêmico de Educação a Distância
 Fonte: Adaptada de Moore (2013).

Esse sistema é macro conceitualmente, sendo composto por diferentes processos que operam para favorecer o ensino e o aprendizado a distância. À estrutura de operacionalização estão vinculados componentes políticos, ideológicos e culturais dos sistemas educacionais que estão atrelados às: i) políticas institucionais: à análise das necessidades e às demandas prioritárias; ii) aos recursos necessários ao desenvolvimento do projeto (infraestrutura, estrutura); e iii) aos recursos humanos (capacitação e gestão). O esquema acima é um diagrama bidimensional e opera as “[...] as grandes forças que afetam cada parte mais imediata do sistema e como eles interagem” (Moore, 2013, p. 14).

A Figura II.3, disposta a seguir mostra, por sua vez, a organização da operacionalização de um sistema de Educação a Distância e descreve os principais processos que interagem no desenvolvimento de programas de EaD.

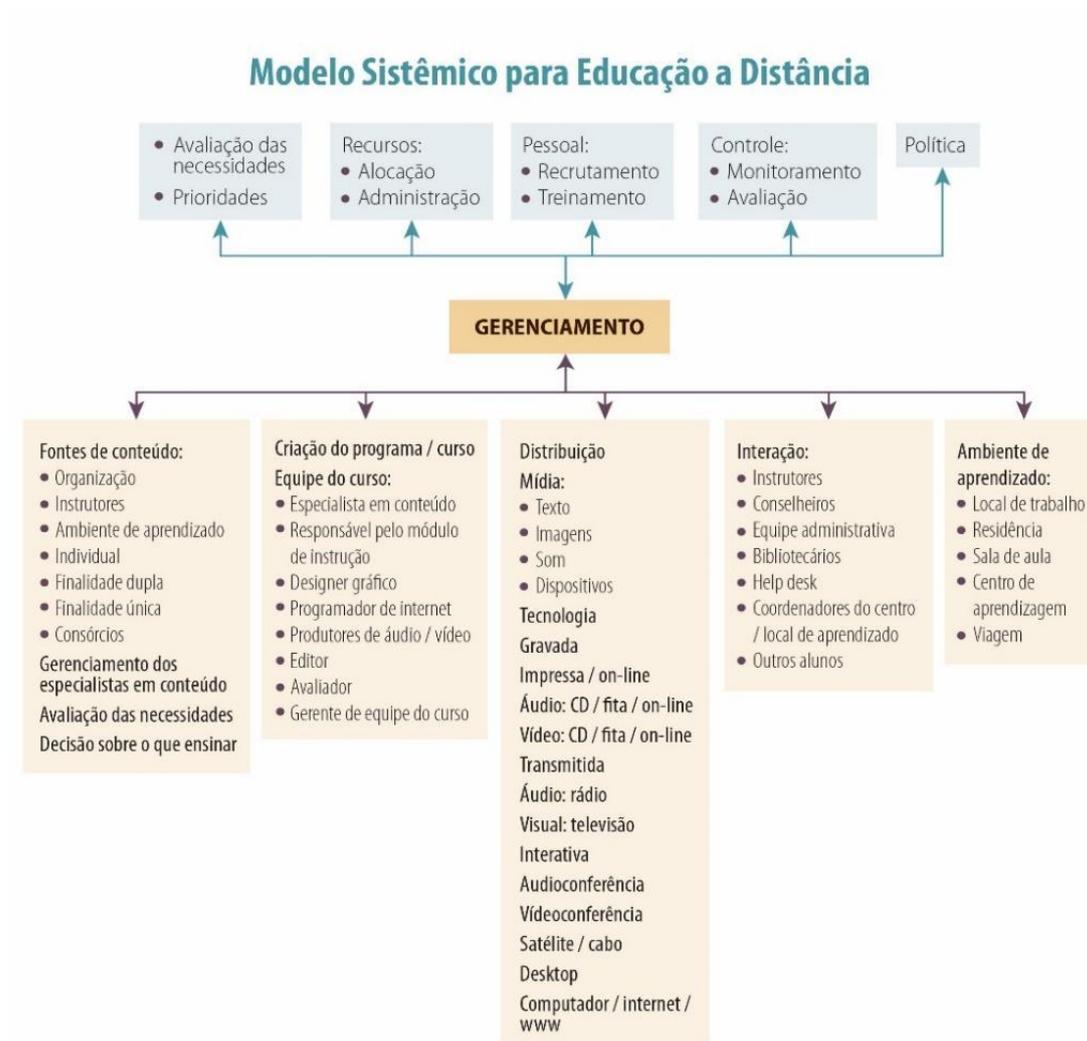


Figura II. 3 Modelo Sistêmico proposto por Moore
Fonte: Moore e Kearsley (2013).

Segundo Moore e Kearsley (2013), os subsistemas constituem os componentes da organização de um planejamento de cursos em EaD. Eles sintetizam um conjunto de elementos que abrangem a finalidade da proposta de oferta formativa e são o alicerce dos elementos subsequentes do gerenciamento direto que compõem a estrutura. Trata-se de “[...] um subsistema responsável para estruturar esse conhecimento em materiais e atividades” (Moore & Kearsley, 2013, p. 17), distribuição da tecnologia e mídia, pelos níveis de interação e dos ambientes de aprendizagem em um processo de retroalimentação na forma de avaliação sistemática. Para o autor, um sistema de EaD deve dispor de:

- Fonte de conhecimento e conteúdo (instituição educacional, corpo docente e outros recursos para disponibilizar o conteúdo);
- Um subsistema de criação do curso para estruturar esse conhecimento em materiais e atividades para os alunos;
- Um subsistema que oferece o curso para os estudantes por meio de mídias e

- tecnologia;
- Instrutores e equipe de apoio que interagem com os estudantes conforme eles usam os materiais;
- Estudantes em seus ambientes distintos;
- Um subsistema de gerenciamento para organizar a política, analisar as necessidades, alocar os recursos, avaliar os resultados e coordenar outros subsistemas (Moore, 2013, p. 17).

Segundo Moore (2013, p. 12), o aprendizado deve ser planejado previamente porque a relação educativa (o ensino e a aprendizagem) ocorre normalmente em um lugar distinto, por isso exige técnicas especiais de criação do curso e de instrução, metodologias eficientes de comunicação e disposições organizacionais e administrativas especiais. O autor defende o modelo ISD (*Instructional System Design*) para a criação de cursos. Tal visão conceitual de desenvolvimento de EaD pode ser adotada em nível macro (institucional) e em nível micro (produção de material didático). Esse modelo está relacionado essencialmente aos modelos de *Design Instrucional*, cujo trabalho implica planejamento, técnicas, metodologias, sujeitos e procedimentos.

O ISD é uma proposta tradicional de *Design* de cursos. Essa abordagem se baseia na teoria dos sistemas e na Psicologia Behaviorista. Organiza-se por estágios de desenvolvimento e exige um acompanhamento crítico nas escolhas e decisões a serem tomadas com relação às estratégias pedagógicas e métodos de ensino. A Figura II. 4, a seguir, demonstra mais especificamente, a seqüência dos processos de design instrucional em um sistema de EaD.



Figura II. 4 Modelo ISD (Instructional Systems Design)

Fonte: Moore e Kearsley (2013).

O ISD enfatiza a dimensão do planejamento estruturado. Nenhum processo pode ser deixado ao acaso, por isso pode ser considerada uma “abordagem planejada”. “[...] cada estágio do ciclo resulta em um produto que precisa ser entregue para que os passos posteriores no processo possam avançar. [...] Cada um dos diferentes estágios constitui um subsistema, agrupado em um sistema” (Moore & Kearsley, 2003, p. 139).

2.4.1.2 Abordagem emergente e sistêmica (Oresti Preti)

Oresti Preti (2011) faz uma análise da estrutura da EaD do ponto de vista da abordagem “sistêmica” e “emergente”, uma tendência que se contrapõe ao modelo fordista²⁴ de centralização e hierarquização do trabalho educativo. Segundo ele, a instituição deve pautar-se por “[...] formas descentralizadas, flexíveis, colegiadas e cooperativas de trabalho, pois a dinâmica da modalidade envolve e compromete a todos” (Preti, 2011, p. 83).

Nesse sentido, o autor enfatiza o uso da denominação “instituição ensinante”, pressuposto que considera uma base necessariamente sistêmica e que pode ser entendida como “rede”, estando presente na tendência do paradigma emergente. Segundo o autor, a metáfora da rede traduz, de forma dinâmica, a nova visão da organização do trabalho pedagógico da modalidade e do curso.

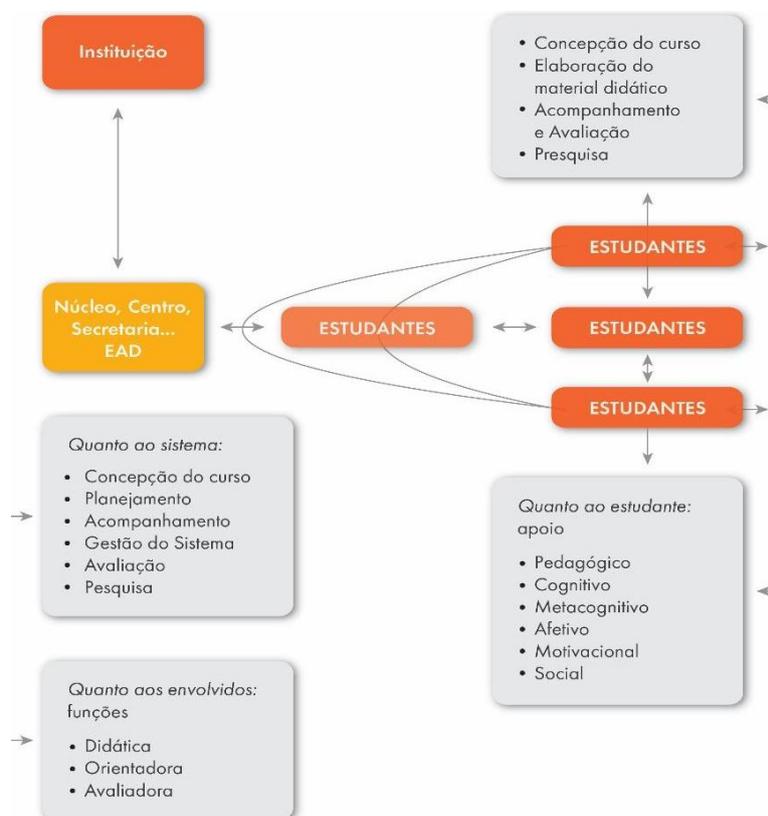


Figura II. 5 Componentes de um sistema de EaD

Fonte: Adaptada de Preti (2011, p. 84).

Sob essa perspectiva, todo componente depende do outro e se encontra sob um regime de reciprocidade. Envolve tanto os aspectos de natureza física (estrutural) quanto filosófica (propostas

²⁴ Maria Luiza Belloni, no seu livro “Educação a Distância” (2001), apresenta dois modelos que influenciaram a organização da EaD e que estariam vinculados aos modelos de produção industrial do século XX, o fordismo e o pós-fordismo. A EaD, nessa perspectiva, assumiria duas formas de organização: o fordismo, que propunha uma produção de massa para o mercado, se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho (Belloni, 2009, p. 11); e o pós-fordismo, que aparece como uma forma do capitalismo do futuro, “mais justo e democrático”, e propõe inovações nos dois primeiros fatores: “alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho” (Belloni, 2009, p. 12).

pedagógicas), bem como normativas (as bases legais de funcionamento).

De acordo com Preti (2002), a “instituição ensinante” é responsável pela oferta de um saber atualizado (filtrando o mais válido das recentes produções científicas), dando prioridade aos conhecimentos instrumentais (“aprender a aprender”), visando a uma educação permanente do cidadão e comprometida com o meio circundante. Nessa visão, uma proposta de EaD deve dispor de suporte administrativo, pedagógico, cognitivo, metacognitivo, afetivo e motivacional para favorecer um clima de ensino e de autoaprendizagem, conforme mostra a Figura II.6, disposta a seguir:

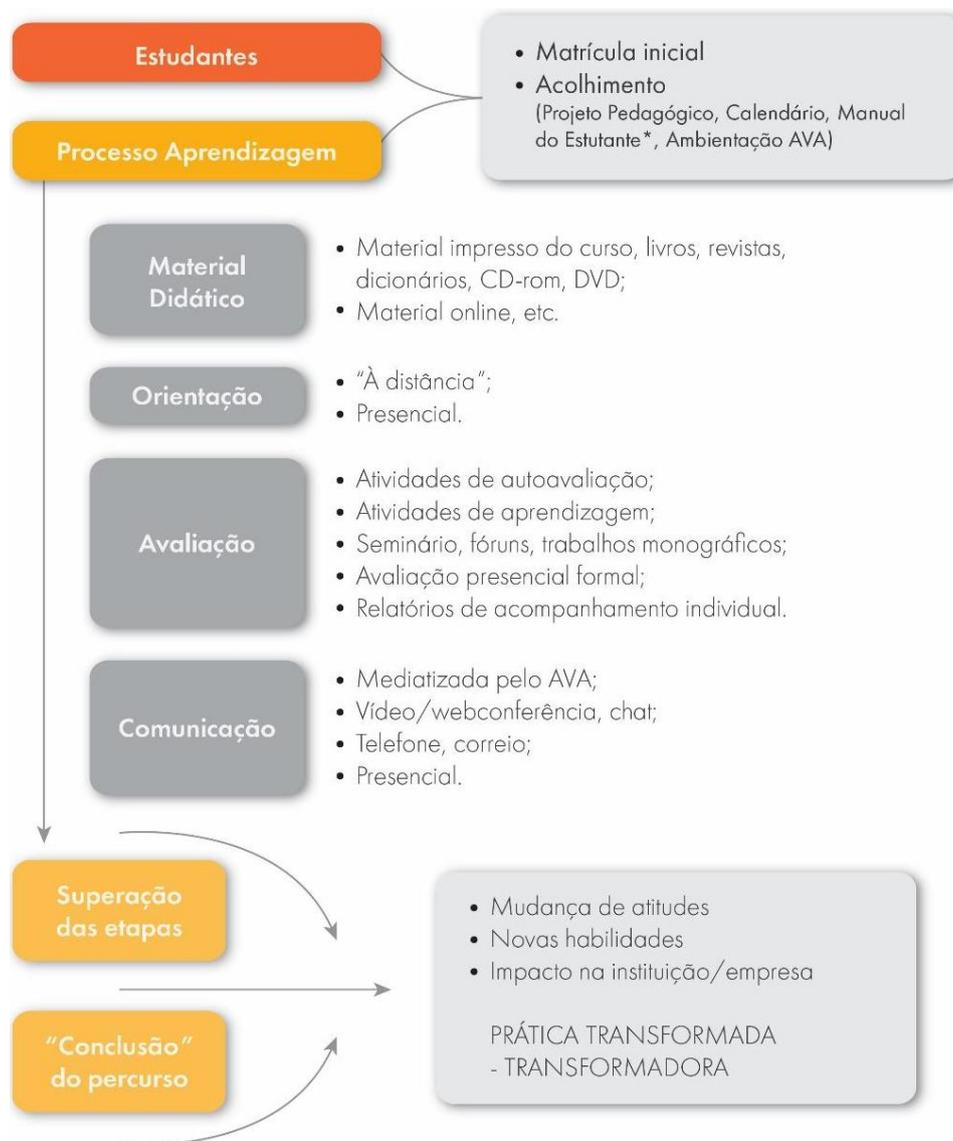


Figura II. 6 Estrutura do percurso formativo
Fonte: Adaptada de Preti (2002).

Segundo o ponto de visto do autor, a EaD não pode ser pensada como algo à parte da organização de ensino, do ponto de vista clássico ou como modalidade que pressupõe apenas a

otimização e a intensificação do atendimento aos aprendentes (estudantes): é preciso compreendê-la como educação permanente, contínua que, dadas suas características, se faz imprescindível à organização de um sistema que ofereça ao estudante as condições para que conclua a sua formação. Para atender a esta finalidade, a organização deve dispor de:

- Professores (equipe pedagógica, autores, especialistas): cada um, responsável pela “formatação” do curso e/ou da disciplina e à disposição de aprendentes e orientadores (tutores);
- Orientadores (tutores): que poderão ser ou não especialistas daquela disciplina ou área de conhecimento, com a função de acompanhar e orientar os estudantes em sua caminhada, sendo muito mais "especialistas da aprendizagem";
- Material didático: o elo de diálogo do estudante com o autor, com o professor, com suas experiências, com sua vida mediando seu processo de aprendizagem;
- Núcleo (Centro, Divisão, Secretaria - de Educação a Distância): composto por equipe de “especialistas” em EaD, em Tecnologia Educacional, em Comunicação e Multimídia, responsável pela gestão do projeto pedagógico do curso e/ou da modalidade (Preti, 2011, p. 83).

Ao analisar os aspectos pontuados pelo autor, percebemos que há a necessidade de integrar setores, profissionais e ações, e torna-se perceptível que os conteúdos ou os recursos não se materializam sem que haja uma estrutura coordenada de especialistas e técnicos que, em diálogo, fazem funcionar todo um sistema.

2.4.1.3 Abordagem por áreas de gestão (Sartori e Roesler)

Sartori e Roesler (2005) definem a organização de um programa de educação sob a orientação de três grandes áreas de gestão: i) Gestão da aprendizagem; ii) Gestão financeira e de pessoas; e iii) Gestão de conhecimento. Essas áreas concentram as atividades didático-pedagógicas, as atividades administrativas, financeiras e de pessoas, os processos de capacitação, pesquisa e avaliação, respectivamente.

A configuração dos processos de gestão não é hierárquica, a exemplo da proposta de Moore (2013). As referidas áreas podem agrupar ou subdividir as unidades e procedimentos de ação, a depender das práticas e dos conceitos institucionais, e, assim, são perfeitamente adaptáveis a um modelo de gestão tradicional, colaborativa ou integrada. Estão baseadas em estratégias e ações que são desenvolvidas sempre por equipes que dialogam umas com as outras para a composição de uma estrutura coesa e eficiente para a entrega dos serviços educacionais. A configuração dos processos pode ser identificada conforme mostra a Figura II. 7, em destaque a seguir:

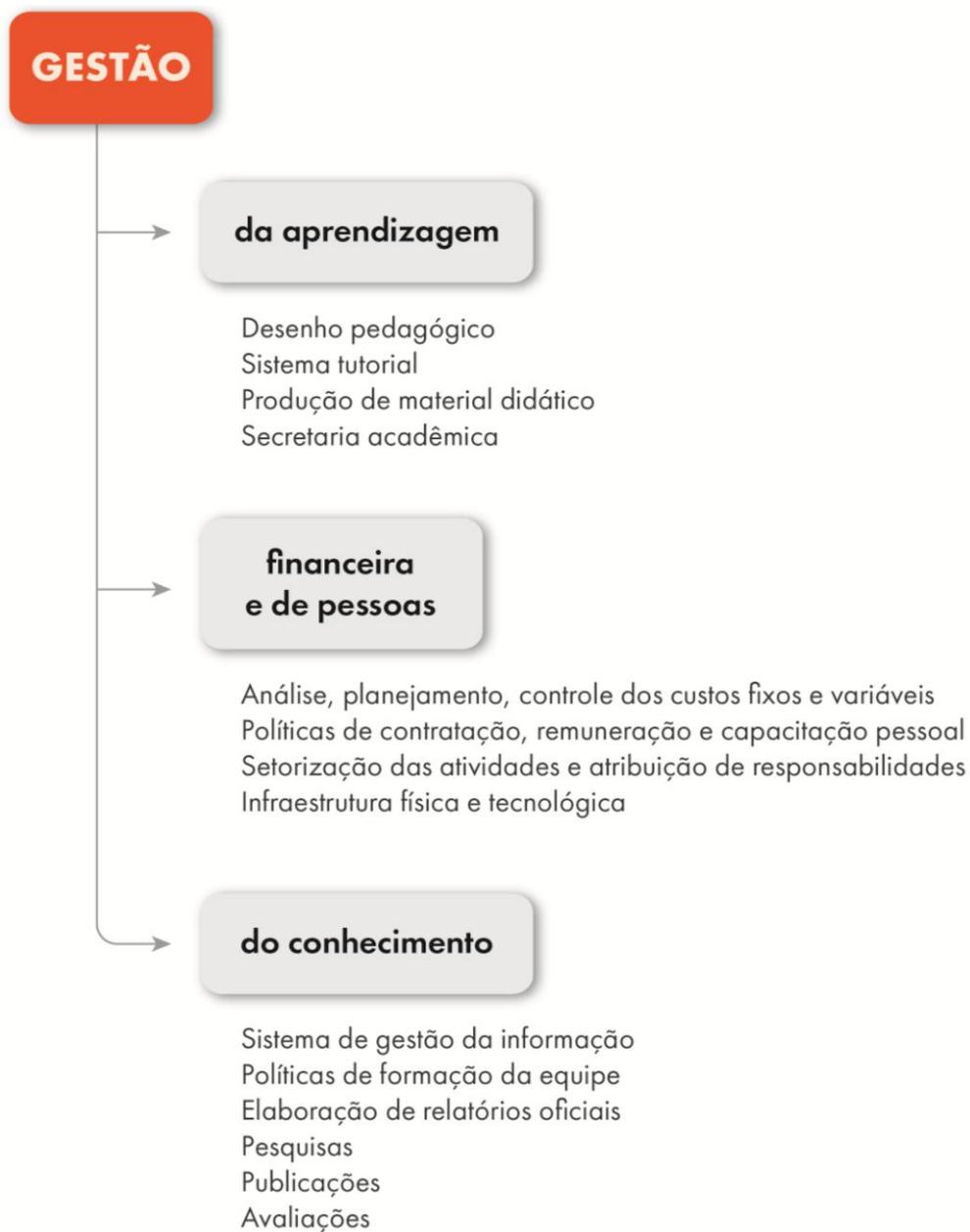


Figura II. 7 Gestão de Cursos Superiores a Distância
 Fonte: Adaptada de Sartori e Roesler (2005).

A forma de gestão pedagógica que nos interessa neste estudo está ligada ao sistema de Gestão da aprendizagem e “[...] é composta por ações vinculadas ao desenho pedagógico, ao sistema tutorial e à produção de material didático” (Roesler, 2008, p. 5). Suas estratégias de trabalho buscam o desenvolvimento de soluções didáticas para efetivar o processo de ensino-aprendizagem por meio do desenho pedagógico. “Estas ações estão relacionadas umas com as outras de modo que a ineficácia na execução de uma implica na ineficácia das outras, pois não podem ser entendidas ou executadas como ações isoladas” (Roesler, 2008, p. 5).

Para Sartori e Roesler (2005), o desenho pedagógico é aquele que diz respeito à definição dos objetivos educacionais; à concepção curricular; à escolha das mídias educativas e de comunicação que serão colocadas à disposição de estudantes e de docentes/tutores; à concepção e execução dos materiais didáticos; à definição da metodologia de ensino; à concepção dos sistemas de avaliação; à elaboração da dinâmica do atendimento tutorial ao aluno e às relações dos estudantes entre si.

O modelo sugerido pelas autoras vai ao encontro das afirmações de Preti (1996) quando diz que a organização da EaD é muito mais complexa do que a estrutura presencial, por isso necessita do elemento humano para dinamizar as práticas. A tecnologia educativa, que inclui a seleção de mídias e a produção do material didático, constitui apenas um dos elementos balizadores da implementação dos cursos.

2.5 Síntese do Capítulo II

O capítulo situou a EaD como um conceito em construção, considerando o conceito amplo de educação que reflete o dinamismo da sociedade, que é heterogênea e plural. O capítulo trouxe o conceito de educação a partir de uma perspectiva histórico-crítica, que vincula o seu desenvolvimento ao desenvolvimento do homem.

A EaD não se separa da visão de educação, no entanto, ela agrega as inovações advindas das tecnologias e testemunha o desenvolvimento em todos os âmbitos sociais e econômicos que são pré-requisitos das atividades humanas. A intensificação do processo de globalização gerou diversas mudanças na sociedade, e a educação também sofreu os impactos, favorecendo novas formas de fazer educação, pois mudam os estilos de ser e de se portar.

Assim, as mudanças paradigmáticas que influenciaram a sociedade como um todo afetaram também a organização dos modelos pedagógicos, sendo que a Educação a Distância incorporou a organização de novas práticas porque o tempo e o espaço adquiriram novos conceitos. A EaD possibilitou a manipulação desses componentes em favor de uma educação mais personalizada. Nesse sentido, entendemos, portanto, a Educação a distância como um conceito que ainda transita e se organiza sob diferentes modelos e pontos de vista, a considerar os paradigmas. Se insere na cultura organizacional, que se pauta por uma concepção filosófica, própria dos sistemas educativos.

O capítulo destaca, também, que os modelos de EaD sistematizam as necessidades organizacionais pertinentes aos contextos nos quais se inserem, e todos guardam uma combinação de teorias e práticas implementadas por meio de um planejamento previamente definido com base em princípios pedagógicos e na orientação dos requisitos de qualidade.

CAPÍTULO III. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS, INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD E O CASO UDESC

“Aceitar e respeitar as diferenças é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar” (Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia).

O presente capítulo apresenta cinco tópicos e suas respectivas subdivisões. O objetivo é destacar o papel dos organismos governamentais na implementação da modalidade a distância nas Universidades públicas e o lugar dessas instituições no âmbito da implantação de cursos de Ensino Superior a distância. Em relação à necessidade de atualizar políticas de formação e melhorar os índices da Educação Superior, faz-se referência à “década da educação”, proclamada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, homologada em 1996, a qual possui crucial importância para os processos de institucionalização da EaD e para a organização de modelos que atendam as especificidades da modalidade, incluindo a implantação de equipes multidisciplinares.

Relacionamos a essas iniciativas o incremento de cursos de formação de professores no País, a partir de um contexto normativo e institucionalizado, proclamado como possibilidade vinculada ao desenvolvimento econômico e social. Essas possibilidades estão associadas às proposições de organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial, a UNESCO e outros. O capítulo também trata das razões que levaram à implantação do Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, como política pública, já pode ser considerado o sistema mais importante enquanto programa de formação de professores no Brasil e como influenciou a organização dos processos internos de fazer EaD nas Universidades públicas.

Caminhando paralelamente com o desenvolvimento educacional propagado pelas necessidades de formação, pelas renovações legislativas e normativas e pelo incentivo econômico, deu-se visibilidade aos principais aspectos da trajetória cronológica da EaD na Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, que visou, inicialmente, atender às exigências de formação superior por meio do pacto assumido com o poder público e com a sociedade diante das proclamadas necessidades de formação dos professores leigos. O aumento dos índices educacionais para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina também foi o propulsor das iniciativas e articulações da implantação da EaD na UDESC. Ancorada a essa proposta, são apresentados processos de implantação e organização da EaD, incluindo a apresentação do Laboratório de Produção de Material Didático²⁵ para a EaD e sua respectiva arquitetura didático-pedagógica. O capítulo dá especial destaque à implantação do setor de

²⁵ Para Silva e Spanhol (2014, p. 4), o termo "*material didático*" está situado na correspondência do ensino e da aprendizagem e é considerado um recurso que visa auxiliar na mediação pedagógica para a construção do conhecimento.

desenvolvimento de material didático e, posteriormente, ao Laboratório de Produção de Material Didático para a EaD e aos meandros de sua implantação e desenvolvimento, além dos produtos e processos que foram se instalando para o desenvolvimento do *Design* da EaD na UDESC.

3.1 Convergências de modalidades: a EaD nas Universidades públicas do Brasil e políticas de acesso à Educação Superior

Como já abordado no capítulo anterior, na segunda metade do século XX, vários países já adotavam a modalidade a distância como uma maneira de ampliar a formação de profissionais em diferentes áreas, enquanto no Brasil a modalidade não evidenciava progressos mais amplos. A Educação Superior a Distância inicia suas primeiras experiências na América Latina na década de 70 do século XX, e as iniciativas, no Brasil, nascem influenciadas pelo entusiasmo gerado pelas Universidades Abertas e, em especial, com a criação da *Open University*, do Reino Unido (Aretio, 2002).

Aos poucos, as Universidades investem na modalidade a distância para a formação de profissionais nas diferentes áreas, porém, o desenvolvimento é mais lento se comparado aos demais países americanos e europeus. Instituições como *Centre National d'Enseignement a Distance/CENED* (França), *Universidad Nacional de Educación a Distancia/UNED* (Espanha) e *Open University* (Inglaterra) contribuíram significativamente para que países em outras partes do mundo pudessem desenvolver seus modelos educacionais voltados ao atendimento em larga escala na Educação Superior (Vianney, 2008).

Até o ano de 1960, o sistema educacional brasileiro possuía um modelo centralizado de ensino que seria adotado por todos os Municípios e Estados brasileiros. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no ano de 1961, as instâncias estaduais e municipais obtiveram autonomia, mas o Ministério da Educação permaneceu como órgão regulador. Segundo informações do Portal CONAES/MEC (<http://portal.mec.gov.br/conaes>), a reforma universitária realizada em 1968 representou um importante avanço na Educação Superior brasileira ao instituir um modelo organizacional único para as Universidades públicas e privadas.

A LDB assegurou a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às Universidades. Entretanto, parece ficar evidente que ocorreu um fenômeno de represamento da educação superior no Brasil, e a fase mais difícil pode ser reconhecida entre os anos de 1964 e 1985. Esse cenário se apresenta diferente a partir dos anos 1990, quando as telecomunicações entram com grande potencial educativo e desencadeiam políticas públicas importantes para a minimização dos impactos relativos aos baixos índices de escolarização em nível superior. Considerando o fato de que o

investimento em cursos de graduação seria estratégico para o desenvolvimento do País, a partir da década de 1990 o Ministério da Educação instituiu políticas públicas como alternativas para melhorar os índices da educação com o intuito de alcançar melhores posições em relação aos países desenvolvidos, principalmente aos da América Latina (Costa, 2013). Assim, a EAD se apresenta como uma promissora forma para a minimização das dificuldades enfrentadas pelos sistemas educacionais, conforme aponta Preti (2000):

[...] dentro desta crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EAD. Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, em nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (Preti, 2000, p. 27).

As políticas e propostas se encontram no cerne da filosofia de um governo que defende a privatização de estatais e que são movidas pelo desafio de solucionar a escassez de formação e de minimizar os impactos ao desenvolvimento do País. O Ministério da Educação aposta na maturidade das Universidades e nas suas funções com o incentivo às ofertas de cursos como forma para democratizar o acesso. No rastro dessas iniciativas, tenta impulsionar a oferta por meio da EaD. Investe fortemente em parcerias público-privadas, favorecendo a abertura e o credenciamento de Universidades, com ampliação de vagas também na modalidade a distância, pois reconhece as Universidades virtuais como potenciais alternativas estratégicas para aumentar o número de matrículas e alcançar melhorar o *ranking* da educação nacional e atender aos objetivos em todas as áreas, inclusive econômica (Vianney, 2008).

Voltando duas décadas, no ano de 1972 há um movimento em torno da necessidade de ampliação das ofertas de Educação Superior, e a EaD aparece como uma real possibilidade para o atendimento dessa demanda de formação. Assim, nesse mesmo ano, inspirado e motivado pelas ações da *Open University*, da Inglaterra, o Conselho Federal de Educação (CFE), do Ministério da Educação (MEC) designou uma delegação técnica para visitar aquela instituição (Vianney et al., 2003). O intuito era o de verificar as formas de funcionamento, os métodos adotados, resultados e custos, analisar a viabilidade e a sustentabilidade desse tipo de educação em um país como o Brasil, de grandes extensões e de imensas desigualdades, inclusive com limitações de acesso à tecnologia e à energia elétrica. Sobre a visita, um relatório foi elaborado: nele, foram descritos os procedimentos, os métodos, o modelo pedagógico, os custos e os impactos para o desenvolvimento desse modelo no Brasil.

Após a avaliação do relatório, um grupo de parlamentares, na tentativa de buscar o incremento da Educação Superior de forma mais ampla, propôs a criação de uma Universidade Aberta, porém, o projeto não avançou. Segundo a análise feita no Congresso, o projeto foi arquivado “por falta de mérito”. Essa ideia foi retomada em 1974 e novamente não obteve êxito, pois o Conselho Federal de Educação, por meio de seu colegiado, aludiu ao seu parecer a orientação de que essa matéria tramitasse no Ministério da Educação (Alves, 2009, p. 12), pois ali seria a instância para o mérito. Assim, sobre esse intento, as análises não resultaram em novos projetos e/ou em mudanças na legislação para a Educação a Distância brasileira.

Nas duas décadas seguintes, a formação superior ganha destaque nos debates como uma possibilidade produtiva e desenvolvimentista. Nesse período, a formação de professores também assume um dinamismo e interesse na pauta nacional, que se intensifica ou se amplia somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, assunto a ser tratado mais adiante nesta tese.

No entanto, as tais ações em torno da Educação Superior a Distância naquele período ainda não estão na agenda do governo como projeto institucionalizado de educação, mas surgem iniciativas pontuais, de ordem regionalizada, tanto que, em 1979, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) realiza uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior do MEC (CAPES) e lança o Programa de Pós-Graduação Tutorial a Distância, cuja finalidade era a de capacitar docentes universitários no interior do País por meio de curso por correspondência (Vianney, 2003).

Um avanço acelerado na história da EaD acontece nos anos 1980 em virtude da inserção das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação na sociedade, implantação de redes de fibra óptica, instalação de satélites, computadores em rede, cabeamento de TV. Nessa data, a Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a *Open University*, implanta um programa de extensão em EaD que foi oferecido para todo o País. Nesse projeto, até 1983 já haviam participado mais de 30 mil alunos. Em 1984, encerrou-se a parceria. Porém, em 1985, a UnB dá continuidade às práticas de EaD criando uma Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), que ainda está em funcionamento atualmente, no ano de 2020. As atividades a distância da Universidade de Brasília iniciaram em 1979, tornando-se uma das pioneiras no Ensino Superior a Distância no Brasil, criando vários cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989, institui-se o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD), e lança-se o Brasil EAD (Alves, 2009).

Com a adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), implantado em 2005 (assunto a ser tratado adiante), a política de institucionalização da UnB propiciou o desenvolvimento de projetos em várias áreas e níveis de formação e contribuiu com a implantação da EaD em várias Universidades do Brasil,²⁶ atuando no apoio técnico, na implementação de sistemas e subsistemas e na formação pedagógica, técnica e tecnológica dos profissionais envolvidos e na organização de cursos.

O uso de materiais impressos é componente essencial da EaD desse período, a exemplo do que era adotado no curso de especialização em Ciências Agrárias oferecido pela Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (1982) e nos demais cursos ofertados a distância no País. Não havia a tendência de *Design* e de equipe multidisciplinar como há agora implantando no Brasil: o livro didático, por exemplo, elaborado pelas instituições, era regularmente produzido pelo seu corpo de professores da instituição. O material era impresso e enviado, antecipadamente, via correio postal, aos estudantes para os estudos individualizados. Havia, também, por força de legislação, a presença do docente para a realização da “conversação didática” presencial, as ações de tutoria a distância e os encontros presenciais de avaliação como parte do modelo didático-pedagógico nessa fase da EaD no Brasil. Essa fase corresponde à 4ª geração, tomando como referência a classificação feita por Moore e Kearsley (2013). Passadas um pouco mais de duas décadas das primeiras tentativas de criação da Universidade Aberta, em novembro de 1990 foi realizada, em Caracas, na Colômbia, a XV Conferência Mundial do ICDE (*International Council for Distance Education*), que reuniu diversas instituições educacionais. Naquela oportunidade, foi criado o CREAD, um Consórcio-Rede de Educação a Distância, integrado por instituições de nível superior com experiência na modalidade e nas práticas de EaD, porém a falta de apoio governamental fez com que a Rede não avançasse, uma vez que não foram alocados recursos para implementação dos trabalhos (Alves, 2009).

No Brasil, a década de 1990 pode ser considerada um marco histórico às iniciativas na Educação Superior a Distância graças à criação, em maio de 1996, da Secretaria de Ensino Superior a Distância (SEED), vinculada ao Ministério da Educação.²⁷ Nesse ano, foi instituída uma comissão de trabalho que, durante os primeiros meses, cuidou do trabalho organizacional, o qual foi lançado oficialmente em setembro de 1991, quando se iniciam, ainda que um pouco tímidas, as discussões para estimular a EaD nas Universidades brasileiras. As redes brasileiras já buscavam a interligação

²⁶ A Universidade de Brasília serviu aos propósitos da UDESC para a implantação da modalidade a distância. Um grupo de profissionais do Centro de Ciências da Educação, que iniciou o projeto, realizou um curso de especialização no final da década de 1990, para aperfeiçoamento na área, para iniciar as atividades na Instituição.

²⁷ A Secretaria de Educação a Distância – SEED – do Ministério da Educação foi criada pelo Decreto n. 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004. Esta reestruturação foi realizada com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo. Os recursos financeiros da maioria das ações estão alocados e disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (<http://portal.mec.gov.br>).

com as redes internacionais para uma linha de relação mais profícua de apoio, visando ao desenvolvimento da EAD no País (Alves, 2009).

Em 1990, o Ministério da Educação encaminha ao Congresso Nacional o projeto de lei n. 4592, que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Foi nessa mesma década que o Plano Decenal de Educação para Todos (PNE), com vigência de 1993 a 2003, definiu metas importantes para minimizar e/ou solucionar os problemas da área educacional básica e em nível superior, pois, para solucionar os problemas do nível básico, era preciso investir em formação de professores. O governo brasileiro e os órgãos responsáveis pela economia reconheceram que, para desenvolver o País, era necessário qualificar a educação, formar os professores, capacitá-los e especializá-los. Havia uma preocupação também em nível internacional com relação à qualidade da Educação, principalmente da escola pública.

Relativamente a isso, Cattani (2000) observa que, já a partir dos anos de 1980, a crise do sistema educacional no Brasil vem se tornando uma preocupação inclusive em nível internacional, fato que gera consensos em torno da promoção de algumas propostas de reformas e investimento na educação. Os objetivos, especialmente a partir dos anos noventa, é enquadrar as ações em um conjunto maior de rearranjos pautados na economia, na política e no social que, em articulação com os organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, previa discutir a educação em toda a América Latina. Nesse sentido, conforme destacam Mill e Ferreira (2013, p. 149), “o mote da oferta de cursos superiores, seja de formação inicial ou continuada, a expansão da EaD simultaneamente às transformações comunicacionais parece estar associada a questões e interesses mais amplos”.

Assim, investir em tecnologias e em modelos de educação que alcançassem territórios inacessíveis pela educação convencional (presencial) tornar-se-ia uma prioridade, e a EaD seria o caminho mais curto. O objetivo, inicialmente, era o de formar os professores leigos em exercício, cujo contingente é muito grande, principalmente nas licenciaturas.²⁸ O preâmbulo do Plano Decenal da educação já era um prenúncio do futuro promissor para a EaD. Em destaque, o que declara o documento:

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações [...]. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das

²⁸ Segundo dados do Censo Escolar, na sinopse do ano 2000, apresentados por Neder (2009, p. 44), o Brasil apresenta os seguintes dados: “dos 1.044.025 professores atuando no Brasil nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, somente 213.142 possuem formação em nível superior. Dos 817.038 professores que atuam de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, apenas 583.592 possuem formação em nível superior. Dos 438.331 professores que atuam no Ensino Médio, apenas 386.899 possuem curso superior”. Restando um grande contingente a ser formado, sem apresentar os dados de afastamento por algum motivo e por aposentadoria.

informações disponíveis no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e o bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar [...] (Brasil, 1993, p. 70).

O Plano Decenal de Educação (PDE) é o resultado de discussões realizadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 5 de março de 1990, e do rápido e amplo desenvolvimento das tecnologias na sociedade, assumidas como protagonistas de grandes transformações na sociedade e na educação. Nessa mesma década (1992), a Unesco lança um desafio à comunidade internacional que se volta ao desenvolvimento social, e o Brasil é um dos seus signatários. O Brasil firma um documento no qual assume o compromisso de viabilizar projetos educacionais voltados a atender às necessidades em todos os níveis. Dentre as metas, destaca-se a educação básica, o programa de capacitação de professores, a formação de dirigentes e de especialistas. Sobre isso, o PDE (1993-2003) declara que

[...] os conhecimentos e tecnologias acumulados internacionalmente são imprescindíveis para ampliar os horizontes de concepção e inovação dos processos de ensino e de administração educacional, requeridos para superar os obstáculos que o País enfrenta para universalizar com qualidade a educação básica (Brasil, 1993, p. 57).

Em relação às políticas de educação a distância, o documento declara como um de seus objetivos “ampliar e criar programas de educação aberta e a distância que suportem a alternância entre atendimento presencial, em tempo e locais determinados, especialmente nos locais de trabalho ou próximo a eles” (ibid, pp. 32-33). Segundo o documento, o atendimento a distância deve ser largamente adotado com a utilização intensa de programas de teleducação, que foi um Sistema Nacional criado já em 1976, com a oferta de cursos através de material instrucional (Alves, 2009).

Para atender aos princípios básicos de democratização da educação, a UNESCO reconhece o potencial das tecnologias para o desenvolvimento da Educação Superior e torna evidente esse propósito com a publicação de vários documentos. O intuito era o de alcançar as Universidades para impulsionar a oferta de educação aberta e a distância. Sobre isso, observa que “toda a Universidade deveria se tornar uma Universidade aberta, oferecendo possibilidades de aprendizagem a distância e aprendizagem em vários momentos distintos” (Unesco, 1997, p. 75).

Das metas descritas no PDE, dá-se ênfase à implantação de um Sistema Nacional de Educação a Distância com a finalidade de ampliar e aprimorar o programa de capacitação e

atualização dos professores, bem como a de monitorar e avaliar os programas e projetos de Educação a Distância (Brasil, 1993, pp. 60-63). De acordo com as observações de Medeiros e Medeiros (2003),

A expectativa do governo é de que eles se tornem fundamentais para ampliar o acesso ao Ensino Superior no Brasil. Da mesma forma ressalta a educação a distância e, nessa linha tinha como previsão, parte de um grande desafio, formar em sete anos, cerca de 600 mil docentes (Medeiros & Medeiros, 2003, p. 50).

Para atender às demandas que se apresentam e às exigências das políticas de formação, em setembro de 1995, o Governo Federal cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a vincula ao Ministério da Educação. Neste ano, vai no ar também a TV Escola, um canal exclusivo via satélite, para promover a capacitação e atualização permanente dos professores. Todas as escolas de Ensino Fundamental com mais de 100 alunos receberam um kit tecnológico básico para captar e gravar as transmissões antenas parabólicas, aparelhos de televisão, videocassetes e fitas VHS, são adquiridos para o início das atividades (Vieira, 2016, p. 5).

Entretanto, não bastavam políticas de inclusão dos profissionais e dos estudantes nos processos de formação: era necessário capacitar os participantes, tornando-os proficientes no uso das tecnologias. Então, por iniciativa da Universidade de Brasília, em 1994 foi realizado o Seminário Internacional de Novas Tecnologias na Educação e na Formação Continuada. Participaram integrantes de cerca de cinquenta Universidades públicas. Nessa oportunidade, criou-se um consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância, denominado BRASILEAD. Ele tinha como objetivo gerar programas para aplicação na Rede Teleinformacional de Educação (RTE), que estava sendo implementada experimentalmente nos Ministérios da Educação, das Comunicações, Ciência e Tecnologia e Cultura (Alves, 2009).

A Educação a Distância, nessa década, não representa apenas uma alternativa para a formação inicial e continuada de professores, mas também uma estratégia que converge para o incremento ao desenvolvimento das Universidades para a implementação de suas políticas de formação com o uso das tecnologias de informação e comunicação. Apresenta-se, portanto, como um investimento tecnológico e humano que passa a ser visto como um caminho privilegiado de democratização da educação, para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e economicamente mais eficiente e sustentável.

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) é, ao lado da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma das pioneiras na oferta de EaD na área de formação de professores. Em 1992, criou o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), que se

instalou no Instituto de Educação, mas somente em novembro de 1994 realizou o seu primeiro vestibular, em caráter experimental, para 350 professores da rede pública. Durante o biênio 1993-94, os profissionais do NEAD passaram por processo de formação em EaD e elaboraram o material didático do curso. O primeiro Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do País iniciou em 1994. O curso é oferecido até hoje pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). A referida Universidade teve como parceira a Secretaria de Estado da Educação daquele Estado e a Tele-Université do Canadá (Vianey et al., 2003).

A primeira iniciativa de oferta da Universidade Federal de Santa Catarina ocorreu em 1996. Os preparativos para a oferta envolveram a organização didática, a seleção da tecnologia, a definição do modelo pedagógico e a elaboração de materiais didáticos, que começou em 1995, quando a UFSC criou o Laboratório de Ensino a Distância, denominado LED e que possuía como finalidade “desenvolver pesquisas e criar modelos e estratégias para o desenvolvimento das práticas de EaD com o potencial das tecnologias para atender especialmente para a formação de formadores” (Kipnis, 2009, p. 211).

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) também ingressa na discussão das políticas de formação superior e incrementa seus projetos a distância no final de 1990, quando inicia as pesquisas de cenário e especializações da equipe técnica e pedagógica para compreender a modalidade e posteriormente implantá-la. O intuito é o de desenvolver projetos e propostas de curso, mas, para isso, era preciso instituir os setores responsáveis pela implementação e acompanhamento das ações.

O impacto do legado das políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento da EaD nas Universidades públicas, notadamente, traz implicações positivas até os dias de hoje à UDESC e às demais instituições públicas brasileiras, pioneiras ou não na EaD. O investimento nas tecnologias e mídias educativas foi crucial à estruturação de um centro próprio e específico de Educação a Distância, para a implementação dos setores e estruturas organizacionais de EaD, para dar continuidade às ofertas, bem como ao desenvolvimento dos estudos científicos na área, com base nas especificidades da modalidade.

Ao tomarmos a análise da EaD nas Universidades, veremos que é a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), homologada em 1996 pelo governo brasileiro, que a formação superior desponta e converge práticas da modalidade presencial como possibilidade de desenvolvimento em práticas em EaD, que ganha o respaldo institucionalizado e se

organiza em torno de uma estrutura pedagógica coerente com os fins da educação, conforme veremos a seguir.

3.2 Marcos regulatórios da EaD como impulso à formação de professores: o despertar de uma nova Universidade

Inicialmente, é essencial destacar que a EaD foi caracterizada e descrita nas suas particularidades pela primeira vez no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996), uma proposta que revelou muitos desafios porque se apresentava, no período, em uma realidade paradoxal, que abrigava uma sociedade na qual, ainda em 1999, “menos de 3,5% das escolas tinham acesso à internet e cerca de 64 mil escolas do País possuíam sequer energia elétrica” (Voigt, 2004).

Segundo Castro (2003), a inclusão da EaD na LDB pode ser considerada um reconhecimento da sua importância como política de desenvolvimento diante dos novos cenários sociais e destaca que a estratégia adotada de utilizar a Educação a Distância na década de noventa vai além dos objetivos que estão declarados nos documentos oficiais. O seu uso está articulado também com a estratégia maior do governo de reduzir os investimentos na área educacional, produzir e implementar programas de baixo custo e nem sempre de qualidade para a população e abrir canais para que a iniciativa privada aumente suas ações na área educacional.

A referida lei atribui ao Poder Público a função de acompanhar e fiscalizar o desenvolvimento e a veiculação dos programas implementados, em todos os níveis e modalidades de ensino e da educação continuada. A Lei determina o cumprimento de uma série de requisitos para a veiculação dos programas e projetos, bem como prevê tratamento diferenciado, controle e avaliação, conforme descreve o texto da lei, no seu artigo 80 e respectivos parágrafos:

§1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º: A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III- Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996, s/p).

A regulação que autoriza a EaD no Brasil emerge como resultado das ações vinculadas às políticas públicas, haja vista as necessidades de investimento em formação de larga escala para atendimento ao déficit de escolarização superior. A formação remota é uma forma de atingir um ideal de democratização e de qualificação docente principalmente. Nota-se, nessa modalidade, já à época, o potencial da informatização não só para gerar uma solução para a minimização do déficit na formação superior, mas para garantir a qualificação do ensino com a utilização das tecnologias na educação básica.

Assim, a educação a distância torna-se decisiva aos investimentos que o poder público brasileiro pretende fazer no Ensino Superior, desde a homologação e publicação da Lei. Essas políticas trarão consequências importantes à melhoria do quadro de escolarização, bem como à qualificação dos professores leigos em exercício e ao aperfeiçoamento dos núcleos de Educação a Distância das Universidades públicas e privadas, como também ao investimento em tecnologias nas escolas de educação básica e nos materiais didáticos.

Anunciada como possibilidade na LDB, a EaD foi reconhecida oficialmente somente em 1998, com a homologação do Decreto-Lei n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentou o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 1º, é atribuído o respaldo jurídico, conforme se lê em destaque:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Brasil, 1998, s/p).

Em 2005, foi assinado o Decreto 5.622/2005,²⁹ que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EaD no Brasil. O Decreto revisa o conceito de EaD, mas se mantém próximo da definição do Decreto n. 2494/98, de 10 de fevereiro de 1998, revogado pelo decreto citado. Nesse documento, a EaD é caracterizada na perspectiva da sua organização e metodologia, conforme destaque a seguir:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
[...]

²⁹ Revogado em 2017 pelo Decreto n. 9057/17, de 25 de maio de 2017, amplia a definição, dando a seguinte redação: “Art. 1º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”.

§ 1º. A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I avaliações de estudantes; II estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso” (Brasil, 2005 s/p).

Observa-se que o Decreto n. 5.662/2005 possui especial relevância quanto à organização da EaD, mas um fator estruturante é a necessidade da institucionalização efetiva da EaD nas Universidades públicas de Ensino Superior, prevista como exigência no art. 12, inciso IV desse mesmo Decreto, que se refere ao plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de Educação Superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância (Brasil, 2005).

Nesse sentido, a EaD ganha respaldo como uma modalidade de educação em vários artigos e parágrafos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). O destaque é para o artigo 87, no qual a EaD é anunciada como “uma alternativa para a capacitação de professores em exercício”. O parágrafo 3º, artigo III, também registra que a modalidade é uma alternativa para “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Em outubro de 2009, é publicada no Diário Oficial da União a Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009, que inclui os parágrafos 2º e 3º ao artigo 62 da Lei n. 9.394/96. Os parágrafos tratam das possibilidades de realização de formação continuada por meio de tecnologias de Educação a Distância, conforme se destaca a seguir:

§ 2º, Art. 62 [...] § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009) (Brasil, 1996, s/p).

Sobre as necessidades de formação, Kipnis (2009, p. 209) observa que as Universidades brasileiras começam a despertar para a EaD no momento em que “os governos Federal e Estadual colocam a EaD nas suas agendas de políticas educacionais estimulando a participação das Universidades públicas e dando a regulamentação devida”.

Para Lobo Neto (2000), a regulação da modalidade não favorece apenas as múltiplas formas de acesso:

A EaD por todos os títulos e modos, a mesma educação de que sempre tratamos e que sempre concebemos como direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado democrático, política pública básica e obrigatória para ação de qualquer nível de governo, conteúdo e forma de exercício profissional de educadores (Lobo Neto, 2000, p. 10).

Consoante a essas intenções, de acordo com Moran (2002), a partir de 1998 se observa um crescente envolvimento das Universidades na oferta do Ensino Superior na modalidade a distância, mas ainda mantendo a convergência de modalidade presencial e a distância. As solicitações de autorização ao Ministério de Educação foram, em sua maioria, em torno de 80%, e são de cursos superiores para a formação de professores, principalmente para os cursos de Pedagogia e Normal Superior. Os professores do Ensino Fundamental são o público-alvo destes cursos na medida em que são afetados pelo art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Incentivadas pelo desenvolvimento da tecnologia em uma sociedade que se deseja conectada, por uma escola que precisa se reinventar, por uma legislação que prevê novas modalidades, as Universidades implantam, gradativamente, seus programas de EaD e oferecem cursos semipresenciais ou os denominados bimodal ou duomodal³⁰. Para isso, devem organizar seus espaços físicos, ampliar e gerenciar diferentes tecnologias e implantar equipes multidisciplinares para o dar apoio no desenho pedagógico, uma vez que a EaD requer “*um tratamento diferenciado*”, como diz a referida lei no seu art. 80.

Com o artigo 80 da LDB, a Universidade se abre a uma nova função: nasce uma nova Universidade “que privilegia um fazer diferente”, que se propõe a responder ao enfrentamento dos problemas atuais com soluções diferenciadas que levam em consideração a rapidez das mudanças, a acessibilidade, a possibilidade de inclusão com fronteiras mais abertas e flexíveis” (Faria, 2003, p. 51).

Cabe registrar que, a partir de 1998, após a regulamentação da EaD, já é expressivo o número de Universidades que se dedicam a implementar programas de formação continuada e cursos superiores a distância. Nas observações de Medeiros e Medeiros (2003), é um novo momento histórico que se anuncia com uma proposta de Universidade renovada e que representa uma perspectiva ampla, uma Universidade que se dispõe a superar e a transcender a si própria, não como somente um espaço privilegiado de difusão, crítica e construção de conhecimento, mas como um espaço de criação de inclusão social que visa ao desenvolvimento do homem.

³⁰ É a nomenclatura utilizada pela UDESC para designar o modelo metodológico adotado pela instituição quando do início das atividades. Essa nomenclatura se dá face à exigência da presencialidade física para o desenvolvimento da EaD, em atendimento à legislação vigente. De acordo com Vianney et al. (2003, p. 60), “a instalação e uso das estruturas presenciais com dedicação intensiva de professores pode ser classificado como oferta de cursos semipresenciais ‘fora de sede’, com a criação de unidades avançadas das universidades, como se fossem uma extensão ‘física’ do campus”.

Essa Universidade renovada ressurgiu com o desafio de inovar, qualificar e responder à sua função como “[...] uma instituição social que exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (Chauí, 2003, p. 5). Nesse contexto, nasce, em 2005, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Inspirada no modelo UNED da Espanha e da *Open University* da Inglaterra, essa proposta não surge como uma instituição física, a exemplo do modelo das demais Universidades Abertas em funcionamento em outros países.

Entretanto, no Brasil esse modelo surge como um programa de governo (sob a proposição de um modelo único, baseado no financiamento) em que a gestão está sob os cuidados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC). O Programa integra Universidades Públicas de Ensino Superior (IPES) de todo o País, credenciadas para a oferta de EaD. A adesão das Universidades se pauta por se abrir, integrar e convergir modalidades (presencial a distância) com o intuito de aceitar o compromisso de “[...] levar a Educação Superior de qualidade de nossas instituições públicas a todos os espaços, mesmo os mais remotos e afastados dos grandes centros, ajudando a promover a emancipação social e econômica de nosso povo através da educação” (Costa & Pimentel, 2009, p. 89).

As parcerias são gerenciadas por convênio de cooperação entre IPES e CAPES, com os estados ou municípios, os quais oferecem os espaços estruturados e qualificados para atender aos cursos de diferentes Universidades públicas do País. Essas parcerias se organizam conforme Figura III.1.



Figura III. 1 Modelo de Estrutura UAB
 Fonte: Capes (2020).

Com relação ao modelo e ao sistema de funcionamento do programa UAB, Vianney et al. (2003) chama a atenção para o que ele considera um suposto engessamento, o qual, no seu entendimento, inibiria as Universidades de implementarem os seus próprios modelos e organizarem seus cursos de acordo com as necessidades. Segundo o mesmo autor, a EaD já trilhou um longo percurso até aquele ano, muito em virtude da expansão das tecnologias de informação e comunicação, da implantação de legislação adequada a partir de 1996, e avançou em “[...] pesquisa acadêmica gerando modelos pedagógicos e tecnologia que levaram à construção da Universidade Virtual, na virada do século XX para o XXI” (Vianney et al., 2003, p. 29).

Porém, como que ultrapassando essa preocupação, entre 2004 e 2005, antecede-se a publicação do Decreto que institui a UAB, e as ações que incidem sobre a formação inicial e

continuada de professores são intensas. Em 2004, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) implanta e implementa o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura), com oferta a distância dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia. O programa foi estruturado após um intenso debate com diversos grupos de instituições públicas de Ensino Superior que já haviam se organizado desde 2000 em consórcios (Carvalho & Pimenta, 2010).

A história nos relata que, em 2005, são implantados: i) o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, que surgiu da necessidade de se construírem processos de gestão escolar democráticos; ii) o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, para a formação continuada de professores, objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; iii) Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, destinado aos professores da educação básica nas redes públicas de ensino e desenvolvido pela SEED/MEC em parceria com as secretarias estaduais de educação e Universidades federais do Consórcio Nacional UniRede.

Os programas convergem finalidades para o atendimento da formação continuada de professores e utilização pedagógica das diferentes tecnologias (TV, vídeo, informática, rádio e impressos) no processo educacional. Em 2005, o governo implementou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil), na modalidade semipresencial, com oferta de curso em nível médio aos professores de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas sem a formação exigida pela LDB n. 9.394/1996.

Essa fase pode ser descrita como a maximização da rede universitária que chega a lugares distantes e também possui como meta prioritária a formação de professores na modalidade a distância. Nos objetivos da legislação e nos programas de governo, está a prioridade da ampliação e da democratização da oferta do Ensino Superior gratuito e público como compromisso ético, político e social por meio da EaD, pois a Educação presencial já não atende às expectativas de formação. Então, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) atenderia parte dessa demanda em parceria com as Universidades públicas brasileiras, estados e municípios.

A UAB se constituiu como um programa que oportunizou o surgimento de um novo modelo de Universidade, aquele que se institui na forma de redes de cooperação e que é agregadora e disseminadora de saberes como espaços ampliados de formação; aquele que se enriquece nas reflexões protagonizadas dentro das instituições porque se vê diante de uma nova modalidade de

educação que necessita pensar todos os seus processos para atender suas especificidades – da concepção e filosofia do curso à gestão e à avaliação.

Ainda em relação à Universidade Aberta do Brasil, foi criada pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, pelo MEC. O Sistema da UAB se organiza com base em cinco eixos estruturantes para expandir as experiências formativas:

1. Expansão pública da Educação Superior, considerando os processos de democratização e acesso.
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios.
3. A avaliação da Educação Superior a Distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC.
4. As contribuições para a investigação em Educação Superior a Distância no país.
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em Educação Superior a Distância (Brasil, 2006, s/p).

O art. 1º do Decreto que a implantou expressa, em sua redação, a intenção do “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação a Distância no País” (Brasil, 2005, s/p). Assim como um programa educacional, sua estrutura e filosofia se basearam na ideia de colaboração, de rede, e garantiu um sistema articulado que se consolida por meio das tendências tecnológicas de comunicação em rede. Apresenta-se, também, como uma política pública que busca no *know how* das Universidades um investimento no potencial humano e nas inovações tecnológicas como estratégias para a renovação das práticas pedagógicas que possuem nas tecnologias digitais um aporte essencial.

Algumas Universidades são iniciantes na modalidade, outras já vivenciaram as experiências na década de 1996-2005. Porém, nas últimas duas décadas, mais de 120 Universidades públicas do Brasil têm experimentado profundas e significativas mudanças nas suas formas de produzir, de transmitir e de socializar o conhecimento por meio da Educação a Distância e especialmente na formação de professores.

Mutzig (2015) destaca dados e números expressivos, que contam um pouco do contexto do Sistema UAB no âmbito das suas finalidades como política de formação superior, notadamente:

O Sistema UAB foi constituído para operar como uma rede que visa expandir a Educação Superior em uma perspectiva integradora das modalidades e de cooperação entre todos os atores envolvidos, apresentou resultados positivos desde seus primórdios. São atualmente 104 (cento e quatro) IPES integradas, sendo 86 ativas com 602 (seiscentos e dois) cursos em andamento. Foram, a partir de 2006, mais de 730 mil vagas ofertadas, 564 mil alunos ingressantes e 173 mil alunos matriculados em junho

de 2015, além de 197.820 vagas adicionais a serem disponibilizadas a partir do 2º semestre de 2015. As IPES participantes da UAB foram efetivas na formação de mais de 125 mil alunos até a presente data, sendo 71% em cursos de formação inicial e continuada de professores e 16% em cursos de graduação e especialização destinados a servidores públicos, incluindo dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica. Cabe ressaltar que a UAB atua também em cursos de mestrados profissionais em rede para formação continuada de professores da educação básica, com 6.424 alunos matriculados e 1.921 formados nas áreas de matemática, física, biologia, letras, artes e história (Mutzig, 2015, p. 9).

Verifica-se que a expansão do Ensino Superior e o aumento progressivo do número de matrículas de cursos a distância aconteceram ao longo dos anos 2000, principalmente entre 2006 e 2008 (Brasil, 2014, p. 10), período em que as Universidades tiveram de reorganizar suas estruturas para atender à modalidade, criando setores com a finalidade de atender às necessidades pedagógicas, técnicas/tecnológicas e administrativas. Para alcançar o ideal de qualidade das ofertas, os cursos tiveram de atentar para as diretrizes que norteiam práticas e processos para obter e manter a qualidade da EaD. Para dar conta de atender à exigência da legislação, que prevê estrutura diferenciada e constantemente avaliada por meio de instrumentos de autorização de cursos, do credenciamento e credenciamento da instituição, houve uma atenção importante por parte dos órgãos reguladores e avaliadores do Ministério da Educação.

O documento relativo aos “*Referenciais de Qualidade em EaD*” (2007), por exemplo, integra um conjunto de itens que subsidiam os critérios de avaliação do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INPE), compostos por indicadores e parâmetros para avaliar a qualidade dos produtos e serviços desenvolvidos nas instituições de Ensino Superior – do desenho à implementação, e acompanhamento de Programas e cursos em todos os níveis. Esses requisitos foram incorporados aos instrumentos de análise e definição dos parâmetros de oferta dos cursos a distância também nos conselhos estaduais de educação. Os indicadores de qualidade foram organizados segundo as dimensões destacadas na Figura III.2.

Indicadores de qualidade para a educação a distância no ensino superior

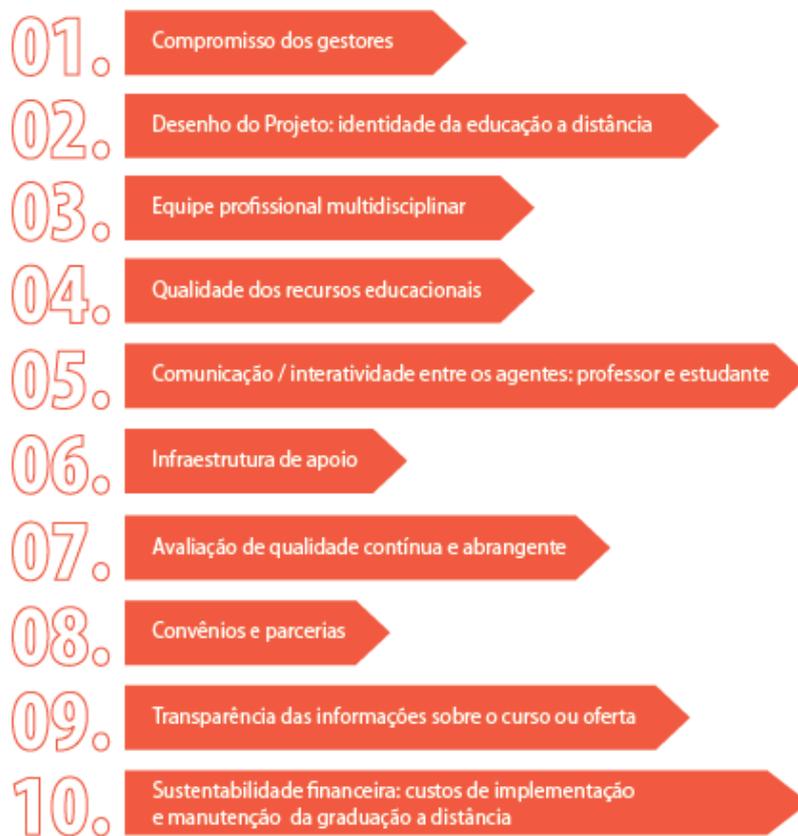


Figura III. 2 Indicadores de qualidade para a Educação a Distância no Ensino Superior

Fonte: Adaptada de Brasil (2007).

No cenário vigente, a partir das experiências da EaD, são visíveis e inevitáveis as transformações das instituições. Essas mudanças podem ser notadas nas estruturas que foram implementadas e na ampliação da sua natureza como instituição social e pública. Tal reordenação pode ser relacionada às transformações próprias pelas quais a sociedade passa e às necessidades do ser humano que se alicerçam nas suas condições de existência.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que a Educação a Distância não entra nas Universidades apenas como uma modalidade diferenciada de ensino, porém, vem carregada de conteúdo ideológico, político, econômico e social e interfere na própria história da Universidade e nas práticas dos profissionais que atuam nos projetos. Essas condições integram a própria história da formação superior, a identidade da EaD e os processos de educação presencial, por se tratarem de educação, no conceito amplo do termo.

Dentre os principais anseios das instituições que fazem parte do Sistema UAB, por exemplo, está o de institucionalizar a modalidade. Essa finalidade tem gerado muitas discussões em nível institucional e governamental e está diretamente relacionada à cultura da Universidade, ao financiamento e à organização estrutural para o atendimento dessa nova forma de ofertar cursos que, por muito tempo, eram apenas presenciais.

De acordo com Mill (2011), esse debate nunca foi pacífico: tem gerado muitas contradições e tensões, conforme observa o autor sobre os méritos do Sistema UAB na implementação e ordenação da EaD nas Universidades:

[...] as IES públicas brasileiras resistiram à EaD até recentemente não somente por descrença na modalidade, mas também pela dificuldade de transformá-la satisfatoriamente. Aí reside um dos maiores méritos da UAB: sensibilizar as IES da importância da sua participação num sistema de formação em nível superior voltado para a democracia do conhecimento científico e tecnológico, resguardando a qualidade que lhe é cara e publicamente atribuída à instituição pela comunidade geral (Mill, 2011, p. 225).

Segundo Ferreira e Mill (2013, pp. 156-158), “o nível de institucionalização de uma instituição pode ser classificado em 5 dimensões, que estão relacionadas aos seguintes aspectos: i) políticos e filosóficos; ii) continuidade; iii) comunicação; iv) infraestrutura; v) políticas discentes”. Interessa-nos, neste contexto de estudo, para efeitos de análise nessa pesquisa, a infraestrutura que “se associa às garantias de recursos físicos, tecnológicos e humanos, à estruturação da gestão técnico-pedagógica e administrativa e à formação e qualificação dos quadros necessários à condução das políticas de oferta de cursos” (Ferreira & Mill, 2013, p. 158).

O debate em torno do processo de institucionalização da EaD nas Universidades também se amplia com a mediação da Secretaria de Educação a Distância (SED/MEC), a partir do estudo e da renovação dos referenciais de qualidade para a EaD, realizada em 2007 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu, por meio da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e cursos de Educação Superior na modalidade de Ensino a Distância (EaD). A Lei define que as ações devem compor a política institucional da Instituição de Ensino Superior (IES), constando nos instrumentos de planejamento e nos seus projetos pedagógicos, em ampla articulação com as ofertas presenciais (<http://mec.gov.br>).

Para Knüppel (2013, p. 35), “a EaD deve ser vista como uma modalidade diferenciada em que a democratização do ensino se apresenta como premissa básica e que precisa ser, de fato, institucionalizada nas Universidades”, para dirimir a dualidade que impera nos discursos e na prática

que polariza o presencial e a distância. A Universidade deve ser um espaço constantemente renovado como espaço acadêmico e, como tal, deve oportunizar reflexões sobre as teorias e práticas que revelam essa nova sociedade que designa um novo fazer profissional e gera novos modelos de trabalho. Segundo a autora, essa construção “deve ser uma ação contínua tendo em vista que as relações entre os indivíduos, entre estes e a instituições, em diversos grupos e entre as nações tornam-se cada vez mais complexas” (Knüppel, 2013, p. 35).

Nessa linha, o educador Antônio Joaquim Severino (2002, p. 11), quando se refere à educação como prática institucionalizada, afirma que sua finalidade é a de preparar os indivíduos para atuar na sociedade em diferentes frentes, ou melhor, no contexto do “*tríplice universo das práticas*”. No ponto de vista do autor, em uma sociedade organizada, espera-se que a educação como prática institucionalizada contribua para a integração dos homens nesse universo, que é responsável por tecer sua existência histórica concreta, quer seja no universo do trabalho no âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade vinculada às relações políticas; e no universo da cultura simbólica que está relacionada à consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Essas condições emergem das bases de uma sociedade moderna e atendem aos objetivos e demandas anunciadas por esse mesmo contexto social, que é capaz de converter ideias em propostas reais. Apesar das críticas ao Sistema UAB, em algumas instituições a parceria com a implantação de cursos modifica o *modus operandi* com relação à oferta de cursos superiores e incentiva a criação de uma estrutura de EaD sistêmica, integrada e coesa, com ações colaborativas e em rede para dar conta das demandas do desenho pedagógico e da qualidade da oferta.

Os “*Fóruns das Estaduais pela Educação*” eram instâncias necessárias para a discussão das políticas de formação e capacitação para os professores da educação básica e foram os responsáveis por protagonizar a ideia que originou o sistema UAB. O Fórum tinha como função mais ampla o objetivo de favorecer a articulação e a integração de um sistema nacional de defesa e fortalecimento da educação, em que instituições públicas de Ensino Superior pudessem se comprometer com o oferecimento de formação pública, gratuita e que chegasse a todos os cantos do Brasil (Costa, 2013).

Chaves Filho (2007, p. 21) assinala que um dos desafios, juntamente com a consolidação de um sistema em nível nacional, era o de agregar uma visão de política pública, e não somente ser um projeto de governo. Deveria representar mais do que uma oportunidade ocasional e servir para que as

instituições de Ensino Superior pudessem construir condições de implantar processos permanentes e aos poucos fortalecer a modalidade de Educação a Distância. O mesmo autor afirma que

O fértil terreno no qual se lançam as sementes do projeto UAB propiciará revisão de nosso paradigma educacional, no que tange à modernização, gestão democrática e financiamento. [...] e que essa revisão deverá provocar desdobramentos para a melhoria da qualidade da educação, tanto na incorporação de tecnologias e metodologias inovadoras ao ensino presencial quanto no sentido de promover a educação a distância como liberdade e flexibilidade (Chaves Filho, 2007, p. 21).

No entendimento de Costa (2013), o Sistema UAB passa a ser uma expressiva política pública voltada ao desenvolvimento de formação de professores, com vagas distribuídas em todo o País. Em cada unidade da federação, as Universidades tiveram a oportunidade de definir os locais de polos regionais e sua infraestrutura para o atendimento dos estudantes nos momentos presenciais. Assim, o credenciamento de polos presenciais de atendimento aos estudantes, com o gerenciamento da CAPES, caracteriza, em sua essência, um modelo híbrido que se aproxima do conceito conhecido como *b-learning*, que utiliza as tecnologias para que parte do desenvolvimento da formação presencial seja realizado a distância: é a tal convergência em pauta.

A urgência em democratizar o Ensino Superior e fazer com que ele atinja as populações mais distantes vincula-se a um projeto de cunho social importante e visa, acima de tudo, melhorar os índices da educação brasileira por meio da formação de professores prioritariamente. É importante afirmar que o programa não se apresenta como alternativa formativa tão somente, mas também como uma forma de introduzir a tecnologia educacional nas escolas de educação básica como parte indissociável do planejamento didático-pedagógico e favorecer a revisão de práticas profissionais e acadêmicas por meio do uso da tecnologia educativa.

Emerge como perspectiva desse sistema também uma tendência de gestão articulada cujo modelo inclui parceiros externos e o próprio órgão de fomento, que é um órgão vinculado ao Ministério da Educação. Os estados e municípios mantêm os polos de apoio presencial,³¹ estrutura obrigatória para o funcionamento das ofertas. Estes são como tentáculos do sistema que operam vinculados às instituições públicas no âmbito do desenvolvimento dos projetos implantados. Ambos, IES e mantenedores de polos, atuam sob a orientação da Coordenação de Apoio de Pessoal de Ensino Superior/CAPES, cujas diretrizes estão atreladas ao componente de fomento. Porém, as diretrizes

³¹ Hoje, a Universidade Aberta do Brasil tem 555 polos assim distribuídos: Região Norte 85 polos assim distribuídos: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12). Região Nordeste 176 polos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22). Região Centro-Oeste 45 polos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14). Região Sul 97 polos: Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (430). Região Sudeste 152 polos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58) (recuperado de: <http://portal.mec.gov.br>).

pedagógicas são emanadas das instituições formadoras que possuem um modelo de EaD e se orientam pela organização didático-pedagógica dos projetos de curso aprovados pelos colegiados e departamentos de origem das instituições ofertantes.

Desse modo, a partir dos anos 90 do século XX, assiste-se ao início de uma Educação a Distância voltada aos interesses do desenvolvimento do País e da qualificação da educação que tem na EaD uma perspectiva sólida de efetivação. Sob a égide do modelo econômico social vigente, a formação superior é sinônimo de melhoria de quadros sociais e educacionais, então não há como preterir a análise dos condicionantes que favoreceram e estabeleceram os parâmetros entre a formação e determinado tipo de sociedade e a forma como as Universidades se organizaram para implantar a modalidade, dando-lhes uma estrutura definida, conforme as manifestações de ordem conceitual. Para o desenvolvimento das demandas advindas dessa modalidade, as Instituições de Ensino Superior precisaram pensar em perfis profissionais, em novas competências para atender às configurações dessa modalidade de educação, com formações inclusive dos quadros profissionais em todos os setores.

3.3 A Educação a Distância na UDESC

Neste tópico, apresenta-se a história da implantação da modalidade de Educação a Distância na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), bem como a sua organização sistêmica como um *locus* de desenvolvimento das ofertas e os respectivos setores da estrutura humana, administrativa, pedagógica e tecnológica, dentre elas a arquitetura dos cursos e do Laboratório de Desenvolvimento e Produção de Material Didático para a EaD denominado Multi.lab.EaD.

A UDESC é uma instituição estadual criada por meio do Decreto n. 2.802, de 20 de maio de 1965, publicado no Diário Oficial do Estado em 4 de junho, e que incorporou as unidades de Ensino Superior já existentes: Faculdade de Educação e o Instituto de Educação, a Faculdade de Engenharia de Joinville, a Escola Superior de Administração e Gerência e os estabelecimentos oficiais de ensino técnico (UDESC, 2015b).

Possui estrutura *multicampi* e nasceu com a vocação de desenvolver as regiões do Estado em diferentes setores, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão, nas suas 12 unidades distribuídas em 10 (dez) municípios do Estado de Santa Catarina. Com unidades presenciais e a distância, a UDESC consolidou o modelo vocacionado “para atender ao perfil socioeconômico e cultural das regiões onde a Universidade está inserida, no intuito de fortalecer esse contexto. Os cursos oferecidos são nas áreas de saúde, tecnologia, educação, arte e socioeconômicas” (UDESC, 2015b, p.

10). A seguir apresentamos a representação das Unidades de Ensino da Udesc, distribuídas pelo Estado de Santa Catarina.

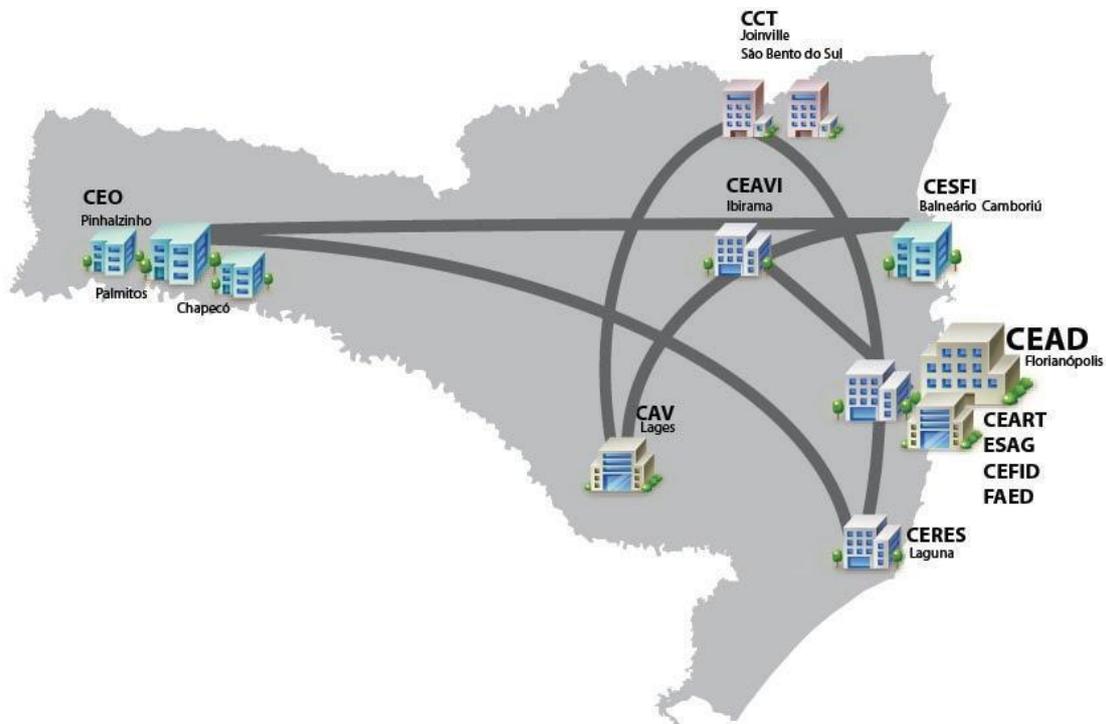


Figura III. 3 Unidades de Ensino da UDESC
Fonte: Arquivo Multi.Lab.EaD (2018).

A Educação a Distância na UDESC apresentou-se, inicialmente, vinculada às políticas de formação superior de professores dentro do Estado de Santa Catarina, motivada e fortemente influenciada por uma demanda específica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, SED/SC. Essas políticas configuraram ações socioeducativas que seriam sensivelmente afetadas e ampliadas pela potência da virtualidade.

O objetivo, no final da década de 1990, era o de oferecer formação superior, em nível de licenciatura, para os docentes leigos em exercício, como maneira de cumprir a obrigatoriedade de qualificação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no. 9.394/1996. A proposta da Secretaria da Educação impulsionou sobremaneira a dinâmica de implantação da modalidade e a consolidação das metas da UDESC, que visava à democratização e à interiorização do Ensino Superior no Estado de Santa Catarina por meio de uma educação pública e gratuita para atender às necessidades regionais e locais para o desenvolvimento do Estado.

3.3.1 Primeiros passos, os progressos e os impactos da EaD na sociedade catarinense

O Projeto do “*Curso de Pedagogia a Distância em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil*”, elaborado e submetido ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina ao Ministério da Educação no ano de 1999, originou o primeiro credenciamento da UDESC para a modalidade a distância. Esse ato ocorreu por meio da Portaria n. 769, de 1º de junho de 2000. O parecer contendo a autorização foi publicado no Diário Oficial da União, no dia 02 de junho de 2000, p. 9, seção 1ª, com a seguinte redação:

O Ministro da Educação, usando da Competência que lhe foi delegada pelo Decreto no. 1845, de 28 de março de 1996 e tendo em vista o Parecer no. 305, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta nos Processos no. 23000.006478/98-07 e 23000.003949/98-17, do Ministério da Educação, resolve: Art.1º. Credenciar, pelo prazo de três anos, a Universidade do Estado de Santa Catarina, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, para desenvolver e implementar o Programa de Ensino a distância com a autorização do Curso de Pedagogia, licenciatura plena (UDESC, 2006, p. 212).

A organização didático-pedagógica do Curso de Pedagogia foi protagonizada por uma Comissão de professores da UDESC instituída pelo Diretor-Geral da Faculdade de Educação do Centro de Ciências da Educação (CEE), por meio da Portaria da Reitoria, sob o n. 054/97. Para dar respaldo às necessidades de formação no Estado de Santa Catarina, a equipe de professores iniciou os trabalhos realizando análises do cenário geográfico, social e orçamentário para a implantação da EaD, assim como realizou uma investigação da realidade educacional para o levantamento das demandas por formação superior, especialmente junto às redes de ensino públicas – estaduais e municipais.

Para dar suporte ao trabalho que a equipe vinha desenvolvendo, alguns professores Designados para compor a comissão de trabalho iniciaram um curso de especialização em “*Educação Continuada e a Distância*”, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) no período 1997/1998, aproveitando a experiência em EaD acumulada por aquela Instituição, por estar entre as pioneiras a desenvolver a modalidade no País.

Apoiada, entre outras, por esta experiência, a equipe não considerou apenas as demandas de formação superior e as necessidades da realidade educacional em vigência: avaliou também o modelo mais viável ao contexto catarinense e a arquitetura pedagógica e tecnológica mais adequada àquele contexto social, geográfico, econômico e cultural do Estado e da Instituição, conforme se lê no relatório:

[...] a comissão levou em consideração que, tendo-se uma região menos abrangente, com os municípios envolvidos e estando mais próximos do Centro de Ciências da

Educação da UDESC em Florianópolis, o acompanhamento e a avaliação seriam melhor realizadas. [...] o município mais longínquo distava 90 quilômetros e todos tinham rede viária em excelentes condições, meios suficientes de transporte, serviços de telefonia e seus habitantes, facilidade ao acesso de rádio e aos canais de televisão inclusive a TVE-Anhatomirim, mantida pela UDESC e UFSC. Isso foi, portanto, fator que, aliado ao número limitado de 200 (duzentos) professores atendidos permitiria uma melhor avaliação da experiência (UDESC, 2006, p. 128).

Após a elaboração de um plano de implantação vinculado aos estudos dos impactos da oferta, e atendidas as prerrogativas legais para a implementação da modalidade, dispostas no artigo 80 da Lei 9394/96, a UDESC deu início ao seu primeiro projeto de curso aprovado pelo Conselho Universitário, conforme se lê no relatório:

Em 23 de outubro de 1997, depois de cumpridas todas as etapas necessárias, o Projeto foi aprovado pelo Conselho Universitário – COSNUNI /UDESC, através da RESOLUÇÃO no. 018/97, de 23 de outubro de 1997, consolidando a proposta da UDESC em busca da democratização do Ensino Superior no Estado de Santa Catarina (UDESC, 2006, p. 129).

Na UDESC, à época, não havia uma ordenação jurídica interna com orientações definidas sobre a metodologia de elaboração, implementação e avaliação específicas para a modalidade. Então foram cumpridos todos trâmites institucionais observando-se as normativas de implantação de cursos previstas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela legislação do Ministério da Educação (MEC), que ainda é a instância reguladora do credenciamento para a EaD em nível nacional.

Dado o parecer interno favorável, “*o projeto foi encaminhado ao Ministério da Educação, instruído sob o número 23999.011187/90-10*” (UDESC, 2006). Decorrido mais de um ano, em 03 de abril de 1999,

[...] a UDESC recebeu a Comissão verificadora Designada pela Secretaria de Ensino Superior – SESu/MEC para a avaliação do pleito. Esta, após desenvolver seus trabalhos junto com o grupo coordenador do Projeto e conhecer a situação para a oferta do Curso, emitiu ‘parecer favorável ao credenciamento da Universidade do Estado de Santa Catarina para a oferta do Curso de Pedagogia na modalidade a distância (UDESC, 2006, p. 129).

A partir desses atos, concretiza-se a primeira oferta do Curso de Pedagogia a distância da UDESC, que aconteceu no ano 2000. Essa oferta foi anunciada e concebida como uma experiência piloto, pois viria a ser o teste em relação à modalidade a distância na UDESC. O Curso de Pedagogia oferecia duas habilitações, sendo que uma delas era direcionada à formação de docentes para atuar no magistério das séries iniciais, e outra à atuação para o trabalho com a educação infantil. A opção

pela habilitação era feita pelo estudante no ato da matrícula, conforme o objetivo na carreira de trabalho.

O curso foi implantado em 14 municípios da região metropolitana da Grande Florianópolis, com um total 240 de matrículas disponibilizadas. Um dos critérios para a admissão era o de estar em exercício na educação básica.³² Dos 240 alunos inscritos, 211 estudantes concluíram o Curso de Pedagogia nas habilitações optadas.

Dois grandes questões contribuem para a implantação de cursos a distância, e a UDESC buscou cumprir a sua finalidade. Os professores em exercício precisavam ser formados para atuar na educação básica, mas não poderiam se ausentar do trabalho e do município em que moravam. Estes dois fatores ampliaram a busca pelas vagas, como consta no relatório:

[...] atuar como docente de séries iniciais e educação infantil, aliada à necessidade de frequentar um curso em nível superior, sem precisar se ausentar do trabalho e de seu município, despertaram o interesse dos docentes, desencadeando uma busca desses cursos. Foram inúmeras as solicitações vindas de prefeituras, instituições particulares e da Secretaria Estadual de Educação, que desejavam oportunizar aos seus docentes o acesso ao Ensino Superior (UDESC, 2006, p. 130).

Inicialmente, a preocupação com relação ao número de vagas foi decisiva para a testar a metodologia e monitorar o contexto de aplicação da modalidade em razão de ter sido a primeira experiência com Educação Superior a Distância na UDESC. A realização de um diagnóstico para avaliar a eficiência dos meios e comunicação, a disponibilização e o acesso aos serviços educacionais, bem como a preocupação com o material didático, foram relevantes para o sucesso alcançado naquela que foi considerada a primeira etapa da implantação da EaD na UDESC e para as etapas subsequentes.

Um dos grandes desafios enfrentados foi o de buscar o melhor sistema de veiculação dos conteúdos e o mais adequado mecanismo de comunicação para a viabilização do processo ensino-aprendizagem. A UDESC adotou várias tecnologias e mídias, porém a ênfase ainda era o atendimento presencial e o material impresso, a exemplo das demais Universidades implantadas nesse período, como observa Vianney et al. (2003) quando explicam que era a

[...] característica metodológica que assumia a maior parte dos programas de licenciatura a distância autorizados pelo Ministério da Educação [...]. O desenho instrucional era “baseado no uso de materiais impressos e criação de centros avançados para a oferta de tutoria diretamente nas comunidades atendidas (Vianney et al., 2003, p. 59).

³² Para garantir a participação de professores de todos os municípios envolvidos, o edital do vestibular (processo seletivo) fixou um mínimo de 15 (quinze) vagas para cada um deles, embora a demanda inicial fosse de 1196 professores em exercício sem formação superior (UDESC, 2006, p. 128).

De acordo com José Carlos Cechinel, em entrevista dada à Revista da UDESC, para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o CEAD dispunha de

[...] telefones, Fax, televisores, computadores e equipamentos indispensáveis ao bom andamento do curso em um estúdio no qual eram gravados e produzidos os vídeos que acompanhavam os cadernos pedagógicos e programas da TV Cultura, mantida pela UDESC e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): dispunha de uma infraestrutura invejável quanto aos meios de comunicação, que permitia, com rapidez e eficiência, a conexão com todos os municípios, os quais sem exceção, recebiam sinais de telefonia, televisão, rádio e internet. Enfim, uma estrutura física satisfatória aos objetivos a serem alcançados (UDESC, 2015b, p. 75).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) funcionou inicialmente apenas como repositório de conteúdos, sendo que, nas turmas subsequentes, já dispunha de recursos e ferramentas para o desenvolvimento de atividades síncronas.



Figura III. 4 Página inicial do AVA, Fitas VHS (versão 2) e Cadernos Pedagógicos (versão 2)
Fonte: Fotos, arquivo Multi.Lab.EaD (2018).

Os encontros com os estudantes eram realizados nos núcleos presenciais instalados nos municípios conveniados. As atividades acadêmicas e pedagógicas eram mediadas pelo denominado professor-tutor,³³ profissional vinculado à Universidade por meio de contrato de trabalho temporário de trabalho. A formação desse profissional era compatível com a exigida pela instituição para a composição dos seus quadros profissionais nos seus diversos cursos e Unidades de Ensino.

A Coordenadoria de Educação a Distância³⁴ situava-se na sede da UDESC, e nela atuavam o denominado professor da disciplina, ao passo que o denominado professor-tutor atuava no núcleo, situado no município. O primeiro o responsável pelo planejamento da disciplina, organização dos encontros presenciais, material didático e orientação e formação dos tutores. Incluía a elaboração do Caderno Pedagógico, os instrumentos de avaliação, gravação de conteúdos em multimídia, participação em programas de televisão ao vivo e gravados, orientação das atividades nos núcleos presenciais.

O professor da UDESC era contratado por disciplina e ministrava parte da carga horária, presencialmente, nos núcleos presenciais, desenvolvendo dois encontros com os estudantes. Esses encontros eram previstos no projeto de curso e aconteciam um no início da disciplina e outro no término da oferta da disciplina, que perpassava todo o semestre. Os demais atendimentos e atividades eram desenvolvidos pelo professor-tutor, com apoio e mediação do professor, por meio dos diferentes meios de comunicação e das tecnologias disponíveis, como registrado no Manual do Tutor:

As tecnologias que serão utilizadas como recursos didáticos ao longo da formação universitária deverão ser entendidas como 'mediadoras' nessa atividade formadora. Entendê-las como mediadoras é reconhecer o seu potencial a serviço da socialização dos múltiplos saberes, da cultura, das ciências e das artes, da literatura, das línguas. Entretanto, esse objetivo não será atingido plenamente se o componente humano do processo educativo não se fizer presente (UDESC, 2000a, p. 10).

A proposta pedagógica do CEAD estava ancorada pela abordagem sócio-histórica e cultural de educação, cujo representante maior é Vygotsky, que entendia o sujeito como um ser social, histórico e culturalmente situado, cujas atividades são influenciadas por uma sociedade que é dinâmica e plural. Os referenciais de formação baseavam-se nas orientações da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e nas produções de educadores brasileiros como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Guadêncio Frigotto, Vera Maria Candau, entre outros

³³ "A não disposição de conectividade nas escolas onde atuavam ou nos domicílios da clientela exigia que o modelo de tutoria fosse presencial ou então por correspondência" (Vianney et al., 2003, p. 59).

³⁴ A EaD, no início das suas atividades, era gerenciada por uma Coordenadoria vinculada à Reitoria. Somente em 2002 institui-se o Centro de Educação a Distância.

cujas ideias constituíram a proposta teórica e a constituição dos Eixos do Currículo do Curso (UDESC, 2000a).

Dentre as referências, podemos citar uma passagem de Gaudêncio Frigotto (1996) registrada no Manual do Estudante:

Sem uma base teórica e epistemológica, a formação e a profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa. No âmbito dos processos de construção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino-aprendizagem, fica incapacitado de perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano social, histórico e cultural (Frigotto, 1996, p. 400 apud UDESC, 2000a, p. 16).

No ano de 2001,³⁵ mantida a mesma perspectiva teórica, o Projeto do Curso de Pedagogia foi revisto e ampliou sua abrangência formativa. “A equipe pedagógica procedeu a reestruturação interna, alargando o horizonte geográfico e aumentando o número de vagas e unidades, passando a atender 74 (setenta e quatro) municípios, num total de 3.428 (três mil e quatrocentos e vinte e oito) discentes” (UDESC, 2006, p. 129).

As palavras de José Carlos Cechinel, ex-reitor da UDESC, proferidas ainda na entrevista dada à revista UDESC 50 anos, explicam um pouco dessa relação e contexto vivido:

A UDESC através do Centro de Educação a Distância estava preparada, sob o ponto de vista administrativo e didático-pedagógico, para responder com qualidade às vagas que oportunizou aos professores, tendo a certeza de que buscou soluções inovadoras para resolver problemas de formação e capacitação de recursos humanos para a educação e de que a oferta do Curso de Pedagogia para aquele momento representava um ‘modus’ de democratização do ensino, afinada às políticas do MEC para a educação a distância (UDESC, 2015b, p. 57).

Nessa fase, a UDESC investiu intensamente em políticas de inclusão social, com base em ações afirmativas e na abertura de cotas de vagas para estudantes afrodescendentes, cegos e surdos. Os últimos exigiram uma arquitetura de aprendizagem com metodologias adequadas, bem como profissionais qualificados e aptos ao desenvolvimento das ações didático-pedagógicas voltadas à acessibilidade. De acordo com Cechinel,

³⁵ “[...] Depois de um ano de experiência exitosa em educação a distância, a UDESC chegou a outros 60 municípios, atendendo aproximadamente 3,5 mil professores-alunos” (UDESC, 2015b, p. 57).

Embalada pelo sucesso, que foi confirmado pela qualidade do curso, com forte procura por parte de professores de outros municípios do Estado, em setembro de 2002, a Udesc deu resposta aos anseios da comunidade, ampliando o número de vagas para cerca de mais cem municípios e pioneiramente atendendo, além dos professores da rede pública e da rede particular, cidadãos afrodescendentes através de cota e portadores de necessidades especiais, cegos e/ou surdos. A Udesc foi a primeira e, por certo única, a formar professores cegos e/ou surdos em nível superior para atuarem como professores nas redes de ensino (UDESC, 2015b, pp. 56-57).

Ainda como centro apenas de fato e não de direito, em 2005 o número de alunos matriculados alcançou 13.705, e, neste mesmo ano, 9.100 professores foram graduados³⁶.

Associada a essa experiência de formação superior, a UDESC adquire o *status* de grande potencial tecnológico e estratégico porque passou a atuar em diferentes níveis e naturezas de projetos e tecnologias. Com a primeira experiência de formação, aliada aos estudos e formação de uma equipe de capacitação permanente na modalidade, habilita-se e ingressa em uma experiência relevante aliada à tecnologia:

[...] habilita-se e se torna executora do Programa de Capacitação, acompanhamento, avaliação do Programa Nacional de Informática na Educação PROINFO em escolas Públicas do ensino fundamental e médio no Estado de Santa Catarina, conforme contrato da Secretaria de Estado da Educação, ciência e Tecnologia SED-SC/UDESC 167/2001, [...] em decorrência Convênio no. 004/2001 entre MEC e SED/SC. [...] Também foi responsável pela formação de 60 professores multiplicadores com o Curso de Especialização em Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação” para atuarem nos Núcleos de Tecnologias Educacionais NTE, ligadas à PROINFO/MEC e executou o projeto de “Capacitação, Acompanhamento e Avaliação do PROINFO em Santa Catarina que capacitou mais de 2000 professores e entrevistou mais de 400 alunos de escolas informatizadas (UDESC, 2006, p. 125).

Como instituição pública, a UDESC transformou-se, em pouco tempo, em uma referência nas tecnologias educativas, implantando uma modalidade de educação emergente e inovadora para a época. Essa condição a credencia a implantar a Rede Catarinense de Ciência e Tecnologia – RCT, conectando mais de 60 centros/*campi* de Universidades Catarinenses à internet e seis grandes cidades, através de videoconferência, vindo a ser adotada no Curso de Pedagogia a partir da sua implantação.

Nesse sentido, ao desenvolver os processos formativos e a implementação de grupos de estudos,³⁷ a Universidade também propicia a capacitação continuada e permanente nas redes estadual

³⁶ Que se somam aos “[...] três mil do curso de Especialização em Gestão Escolar em Santa Catarina e dos quatro mil no Estado do Ceará, onde também foram atendidos outros oito mil em curso de extensão” (UDESC, 2015b, p. 57).

³⁷ Com a criação da Coordenadoria de Educação na UDESC, a partir da implantação do curso, constitui-se um grupo com encontros sistemáticos para estudos da filosofia sócio-histórico-cultural de educação, na qual estava alicerçado o curso e todas as ações educativas em EaD. Nesta época, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) também estava em processo de implantação da Proposta Curricular do Estado, em que a tendência adotada era sociointeracionista, e foram distribuídas em todas as unidades educativas bibliografias inerentes à filosofia dos trabalhos (UDESC, 2006).

e municipal de ensino e alcança os professores nos seus locais de trabalho, agora já formados. O uso combinado dos recursos próprios da modalidade, os materiais didáticos desenvolvidos e as teorias pedagógicas qualificam e favorecem o desenvolvimento de projetos vinculados a programas integrados de capacitação para o uso da tecnologia educativa nas escolas, ainda carentes dessa formação.

A avaliação dos processos implantados esteve presente desde o início da oferta do Curso de Pedagogia, com investigação criteriosa por parte da equipe de gestão. O relatório apresentado à comissão de avaliação externa (realizada pelo Conselho Estadual de Educação) analisou também os dados da pesquisa coordenada pela professora. Dra. Sonia Martins de Melo e denominada “*Elaboração do Perfil do/a aluno/a do Curso de Graduação de Pedagogia na modalidade a distância*”. Como subsídio a um processo permanente de avaliação curricular, com o apoio do CNPQ, a pesquisa demonstrou a satisfação dos alunos com os valores: excelente (percentual de 68,5%) e bom (percentual 28,8%), que, somados, chegam a 97,3%, considerado um excelente índice para um parâmetro de avaliação (UDESC, 2006, p. 132).

Ainda de acordo com o documento (UDESC, 2006), a pesquisa foi processual e envolveu inicialmente o perfil dos estudantes, a adaptação à modalidade, as práticas acadêmicas, o acompanhamento pedagógico, a metodologia, os recursos didáticos, tais como cadernos pedagógicos impressos, materiais instrucionais e outras mídias, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os instrumentos de avaliação e os impactos dessa formação nas redes de ensino nas quais os estudantes, que eram docentes, atuavam.

Outra pesquisa de avaliação que fez parte do processo de avaliação da implantação do primeiro curso foi desenvolvida pela professora da UDESC, Dra. Maria Teresa do Amaral, e foi denominada “Avaliação diagnóstica do processo de implantação do Curso de Pedagogia – habilitação Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil na modalidade a distância”. Os resultados dessa investigação confirmaram

[...] as expectativas com relação à qualidade do curso e as expectativas do mesmo para os professores-alunos. A avaliação institucional foi aplicada a 9.100 alunos formados no ano de 2005 e obteve dentre outros, o destaque para o seguinte resultado: a) 2.595 alunos já atuavam como docentes estatutários nas escolas estaduais; b) 1546 estudantes foram aprovados em concursos, sendo destes, 1255 como servidores do Estado, o que ‘demonstra o êxito do Projeto’ (UDESC, 2006, p. 130).

Em 28 de maio de 2009, a UDESC firma, pelo prazo de sete anos, o Termo de Adesão ao 1º Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, objeto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto n. 6.755 de 29 de

janeiro de 2009 e das ações previstas no Plano de Ações Articuladas – PAR, de que trata o Decreto n. 6-094 de 24/abril/2007. Esse termo formaliza a adesão da UDESC ao Acordo de Cooperação Técnica – ACT – N° 015/2009, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, destinado a atender à demanda de professores da rede pública estadual e municipal ainda sem formação (UDESC, 2006).

O grupo gestor do Centro de Educação a Distância, atendendo a um dos requisitos de implantação da EaD, elabora um projeto para a continuidade da modalidade na instituição e o submete ao MEC em 07 de dezembro de 2010 do MEC, pela Portaria n° 1.369. Assim, o Plano Estratégico (2010-2030) tratou de abordar o credenciamento e a vinculação com as ações pregressas que fizeram da EaD, na instituição, uma política pública importante à sociedade. O referido plano destaca que

[...] a Educação a Distância – EaD resulta de política pública, congregando-se esforços na democratização do acesso ao Ensino Superior [...], além dos aspectos normativos (MEC), políticas públicas têm interferido no incremento da EaD na última década. A UDESC se engaja no programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), dando continuidade às ações iniciadas em 1999. A UDESC já titulóu 14.592 licenciados em Pedagogia (EaD) e inicia, com a UAB, um programa de 5.370 vagas, apoiando-se em polos distribuídos nas diversas regiões abrangidas (UDESC, 2010b, p. 17).

Com o Ato e o Plano estratégico, que incluem a EaD como educação tão importante quanto a modalidade presencial, a UDESC é credenciada e está apta a integrar não só o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de cinco anos, mas também para oferecer a EaD como mais uma possibilidade de formação superior.

3.3.2 O Centro de Educação a Distância e a Institucionalização da EaD na UDESC

A Coordenadoria de Educação a Distância, instituída no ano de 1999, deu lugar ao Centro de Educação a Distância (CEAD). *“Foi criado em 24 de outubro de 2002 por meio da Resolução do Conselho Universitário – CONSUNI – n° 055/2002 e aprovado pela Câmara de Ensino e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) sob o Processo de n° 730/025, de 21/10/2002”* (UDESC, 2015b, p. 57).

Após essa aprovação, um ato do Governador do Estado de Santa Catarina consolidou a criação da estrutura para o centro com a assinatura do Decreto n. 6034/2002, de 11 de dezembro de 2002, dando a essa unidade de ensino da UDESC a missão de oferecer educação na modalidade a distância para contribuir com o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina por meio da interiorização de um Ensino Superior gratuito (UDESC, 2006).

A criação do Centro de EaD (CEAD) abre um caminho à ampliação das metas de qualificação profissional e da formação de professores, mas também começa a desbravar um caminho para promover a institucionalização da modalidade na UDESC. Importante salientar que, somente no ano de 2014, o Centro passou a ter a autonomia jurídica e acadêmica já conquistadas pelos demais Centros da UDESC desde as suas instalações. A partir desse ato, a estrutura do Centro passa a ser equivalente às demais Unidades da UDESC com relação à oferta de programas de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda no ano de 2014, uma resolução aprovada pelo Conselho Universitário estabelece a política de EaD na UDESC e concede ao CEAD a responsabilidade de oferecer cursos a distância e apoiar os demais centros que oferecem cursos presenciais na oferta de disciplinas na modalidade semipresencial (os 20% a distância) previstas pela Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004.

A Resolução nº 106/2014, aprovada pelo Conselho Universitário, trata da atribuição do CEAD quanto ao apoio à implantação da EaD na UDESC. Transcreve-se:

Art. 16 - A Política de EaD da UDESC terá o CEAD como centro de apoio à operacionalização dos projetos e/ou programas na modalidade de EaD, respeitada a autonomia de cada centro e seus respectivos colegiados, bem como a capacidade de infraestrutura e pessoal das unidades de ensino envolvidas (UDESC, 2014b, s/p).

A partir dessa Resolução, o CEAD tornou-se oficialmente responsável política de EaD da UDESC, tornando-se um *locus* importante de desenvolvimento de ações e pesquisas em EaD para toda a comunidade UDESC. O CEAD começa, então, a aprimorar e reorganizar a sua estrutura física e administrativa com base nas inovações e tendências educacionais para o atendimento às orientações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Estadual de Educação (CCE), uma vez que se trata de uma instância responsável pela avaliação de Cursos, a denominada avaliação externa que ranqueia cursos e qualifica as instituições.

A referida política institucional torna-se norteadora da formação e do desenvolvimento da UDESC vinculada à EaD. A sua finalidade está prevista nos Planos Estratégicos Institucionais denominados Plano 20 dos períodos 2005-2025 (UDESC, 2005) e 2010-2030 (UDESC, 2010b), que acenam para a articulação entre as tecnologias de informação e comunicação e os projetos de ensino, incluindo a semipresencialidade, conforme se lê nos documentos, respectivamente:

A UDESC ASSUMIRÁ A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO BASE PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA. A Universidade do Estado estará atenta aos avanços tecnológicos e à inserção da sociedade na era do conhecimento, o que significa estruturar a Instituição apoiada em forte base de informática que dê apoio à administração interna, bem como às atividades pedagógicas e científicas. A educação à

distância se inclui nessa determinação, buscando-se consolidar e expandir a utilização da EAD em todos os cursos da Universidade [...]. Prever o desenvolvimento de 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância, a partir de um estudo das matrizes curriculares, visando a racionalização e potencialização de disciplinas comuns em diversos Centros. Oferecer, em caráter emergencial, cursos de graduação (especialmente nas licenciaturas e/ou especialização para suprir demandas de formação, atendendo às necessidades de carências regionais (UDESC, 2005, p.112-118).

[...] atenta às condicionantes da Educação Superior, a UDESC tem consciência da realidade do entorno, seja sob a forma de variáveis (o que continuará ocorrendo), tendências de peso, mudanças em andamento, fatos portadores de futuro (áreas estratégicas) ou ainda novas capacidades de gestão. Com ênfase à cultura da avaliação instalada no país ao longo da última década, ao aumento da competitividade interinstitucional, à modernização da infraestrutura econômica do país e ainda ao crescimento da indústria da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Destaque-se no campo 17 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO 2010-2030 educacional a presença da educação a distância (EaD). Uma tendência evidente é a sociedade do conhecimento — educação permanente e de formatos diversificados (UDESC, 2010b, p. 16).

As bases político-pedagógicas que fundamentam a EaD na UDESC estão suportadas por uma tendência progressista e crítica de educação, pelos princípios de uma sociedade conectada e nos estudos da teoria sócio-histórica que considera o sujeito em plena conexão com sua história e experiências, que adquirem sentidos nas relações com os outros em sociedade. Desde o início do lançamento dos projetos em EaD, no ano de 1999, essas motivações teóricas permeiam as práticas em educação e estão implícitas e explicitadas no Plano Pedagógico Institucional (PPI) de 2015:

A EaD [...] terá na UDESC uma atenção importante, ao auxiliar no desenvolvimento e expansão da Educação Superior, e quando converte o saber-fazer em diferentes experiências educativas envolvendo ensino, pesquisa e extensão, por meio do uso da tecnologia e de estratégias diferenciadas para o atendimento às suas especificidades de formação inicial, contínua e permanente. A EaD também deverá ser compreendida como uma estratégia em que a mediação didático-pedagógica dos processos educativos acontece por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), abrangendo projetos educativos que envolvem diferentes agentes e processos. Trata-se, nesse sentido, de uma opção de ensino/aprendizagem, cujo objetivo é promover a formação nos diferentes níveis educacionais, envolvendo professores e alunos em tempos e espaços distintos, observados os parâmetros de qualidade e os marcos regulatórios da modalidade. Importante salientar que a EaD integra o processo de diversificação e diferenciação institucional, que é característica da modalidade e deve ser aprimorado, com vistas à garantia contínua da qualidade, sobretudo com a aprovação do novo PNE e de suas metas e diretrizes incidentes sobre a educação brasileira. (CNE, 2014). Considera-se a EaD como uma prática social-educativa-dialógica, sob a base do trabalho coletivo e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação e voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (UDESC, 2015a, pp. 26-27).

Dentre as propostas previstas para a Educação a Distância na UDESC, encontramos as seguintes diretrizes que estão delineadas no Plano Pedagógico Institucional (2015):

[...] – institucionalização das práticas de EaD na UDESC, com regulações específicas, em consonância com os marcos regulatórios nacionais, e com base na política institucional de EaD e na metodologia específica da modalidade;

[...]

– regulamentação dos Polo de EaD, como prolongamento orgânico e funcional da sede, com atividades político-pedagógicas e administrativas da IES a serem realizadas em nível local, que deverá abrigar as atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com a organização acadêmica de cada IES;

– implementação das especificidades da EaD que incluem concepção, currículo, sistema de comunicação, infraestrutura, tecnologia, metodologia, organização didático-pedagógica, equipe multidisciplinar, avaliação, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira no PPC do curso;

– consolidação da autonomia didático-pedagógica, na diversidade de modelos e abordagens epistemológicas e metodológicas dos diferentes Centros e Departamentos, desde que atendidas as Diretrizes Institucionais para a oferta de EaD;

– disseminação da EaD como prática educativa em todos os Centros;

– qualificação e formação continuada em EaD nos diferentes Centros da UDESC, no que se refere à formação de professores, técnicos e acadêmicos;

– elaboração dos referenciais institucionais de qualidade da EaD para a oferta dos Cursos e projetos a distância;

– consolidação de Instrumentos de Avaliação da EaD, de acordo com as especificidades da modalidade para assegurar a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem;

– garantia de acesso às tecnologias e recursos educacionais previstos para o desenvolvimento do Curso, respeitadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente (UDESC, 2015a, pp. 27-29).

A tipologia de EaD institucionalizada que antecedeu a Resolução CONSUNI no. 106/2014 da UDESC, especialmente para atender às expectativas da semipresencialidade (20% a distância), foi apresentada em um projeto de institucionalização discutido por uma comissão formada por uma Portaria³⁸ emitida pelo então Reitor da UDESC. Após a elaboração do projeto, o debate teve continuidade na Pró-reitoria de Ensino de Graduação e foi discutido com os gestores e professores de todas as Unidades de Ensino da UDESC.

A comissão desenvolveu seus trabalhos observando os aspectos legais, estruturais e de infraestrutura, os componentes pedagógicos, humanos e tecnológicos para compor uma proposta passível de ser implantada na UDESC e disseminada como política institucional, atendendo a todas as Unidade de Ensino da UDESC.

A representação da arquitetura geral é apresentada na Figura III. 5, disposta a seguir:

³⁸ Uma Portaria da Reitoria oficializou a Comissão, que era formada pelos seguintes integrantes: Carmen Pandini, Geovana Lunardi, Fabiola Sell, Osmar de Oliveira Braz, Rogério Braz.

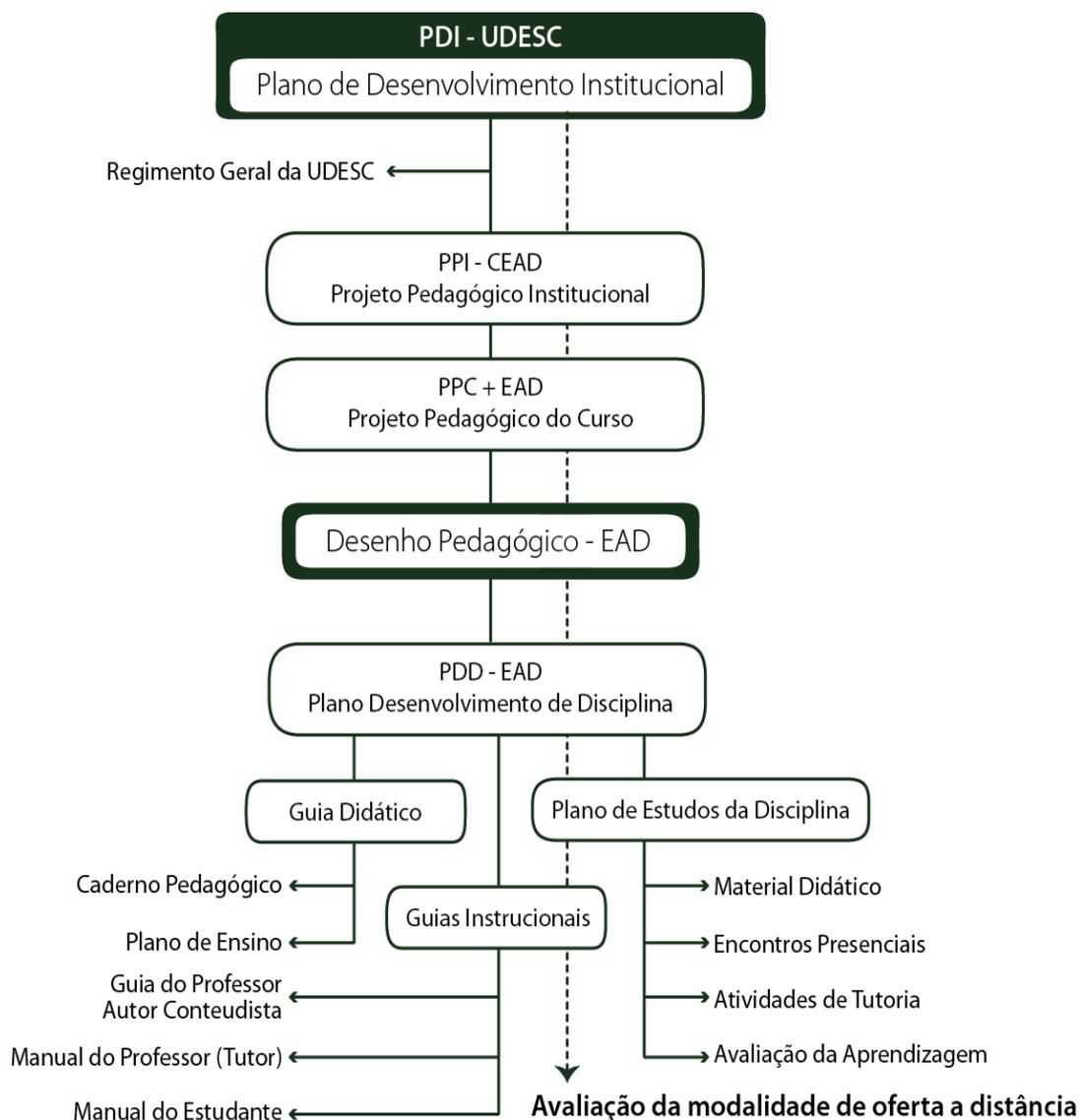


Figura III. 5 Organograma institucional de oferta de EaD

Fonte: Relatório Comissão de institucionalização (2014, s/p).

Ao propor a atribuição de oferta da educação a distância, o CEAD identificou uma série de fatores de deveriam ser resolvidos a curto, médio a longo prazo (UDESC, 2014a). Dentre os fatores de maior impacto, estão:

- alargamento da infraestrutura tecnológica, atualização dos dispositivos de comunicação;
- ampliação do quadro técnico e criação de equipes de apoio para suporte institucional;
- o tempo necessário para a instalação das providências;
- atenção aos atos operacionais para o apoio aos demais centros;
- níveis de diálogo e interação entre os centros e as equipes de apoio;

- sistemas de armazenamento de dados e informações;
- modelos de oferta da EaD.

A estrutura operacional projetada nesse estudo, a partir dos princípios de institucionalização, propõe, em síntese, uma interconexão entre o CEAD e os demais Centros da UDESC e incluem, basicamente, duas dimensões: a dimensão pedagógica e a dimensão tecnológica, compreendendo um conjunto de elementos que atuam de modo integrado na implementação da relação ensino-aprendizagem nos centros da UDESC. A Figura III.6 demonstra a representação.



Figura III. 6 Metodologia de Oferta

Fonte: Relatório Comissão de institucionalização (2014, s/p).

Nessa perspectiva, a Educação a Distância, na UDESC, passa a ter suas próprias características considerando a capacidade de articulação e convergência de tecnologias já adotadas no ensino presencial. E, nessa direção, concordamos com Kenski (2015), quando explica que as possibilidades geradas pelos avanços tecnológicos e pela rede mundial de computadores criam, automaticamente, condições para favorecer a construção de novas aprendizagens e o surgimento de uma nova forma de agir e de estabelecer relações com os projetos institucionais.

Quanto às estratégias para o desenvolvimento da EaD, agora com um novo foco, exigiram das equipes de trabalho do CEAD uma nova postura não só em relação aos métodos de ensinar, mas

também sobre os processos de aprendizagem, especialmente em relação ao uso das tecnologias e aos modos de utilização dos instrumentos de avaliação nos processos formativos.

Essas estratégias também exigiram de professores e estudantes uma abordagem problematizadora, investigativa e reflexiva da realidade, do contexto e do conteúdo para uma relação interdisciplinar pautada na articulação teoria-prática. Os componentes da estrutura adotada, segundo o pré-projeto de implantação, podem ser demonstrados através do esquema representativo apresentado a seguir:



Figura III. 7 Modelo de oferta

Fonte: Relatório Comissão de Institucionalização (2014, s/p).

Temos então nessa representação o *Design*, com a produção da disciplina, a etapa de implementação, que se refere ao planejamento e construção do Ambiente Virtual de aprendizagem. A fase da interação que é específico da docência e a fase do *feedback* e resultados, que se indentificam com a Avaliação Institucional e Avaliação da Aprendizagem.

A mobilização da Comissão de Implantação contribuiu com a largada dos processos de institucionalização integrada da EaD na UDESC, bem como com a sustentabilidade da Instituição e o atendimento dos interesses dos estudantes, levando em conta os documentos institucionais. O argumento principal foi o de que a Educação a Distância poderá possibilitar uma proposta diferenciada de ensino, facultando ao estudante a possibilidade de estudar no momento e ritmo desejados.

Em síntese, podemos identificar três fases de Educação a Distância na UDESC, que estão diretamente relacionadas às gerações de EaD conceituadas a partir da evolução das tecnologias e da implantação dos projetos governamentais:

- **Entre 2000 e 2004:** material impresso e atendimento presencial em núcleos avançados, com tutoria e comunicação via teleconferência, fax, telefone, programas de rádio e TV.
- **Entre 2004 e 2011:** material impresso e on-line, Ambiente Virtual de Aprendizagem, predominância de tutoria presencial, implantação de tutoria on-line, tomada na perspectiva da presencialidade.
- **A partir de 2011:** material impresso e digital. Material multimídia, videoconferência, maior interação em Ambiente de Aprendizagem. Predominância da tutoria on-line com apoio tutorial presencial. Modelo misto UAB/CEAD.

3.3.2.1 O Programa Universidade Aberta do Brasil na UDESC

Com a renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia por parte do Conselho Estadual de Educação/CEE e com a reformulação curricular do Projeto do mesmo curso (Resolução N° 027/2009 – CONSUNI de 09/07/ 2009), o Centro de Educação a Distância inicia uma nova fase na sua história e na sua trajetória educacional com a modalidade: a UDESC ingressa no Sistema Universidade Aberta do Brasil. Trata-se de um programa do Governo Federal que subsidia a oferta de cursos superiores a distância e projetos de formação continuada nas Universidades públicas com a responsabilidade de atendimento no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação.

O extrato do Convênio foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 28 de março de 2011, juntamente com a relação de polos presenciais aprovados pela CAPES/UAB, para a primeira etapa de implantação do programa. A regulação deste ato se encontra na Portaria Interministerial n° 127/2008, datada de 04 de março de 2011.

Sobre essa parceria MEC/CAPES, a Secretaria de Estado da Educação emite uma nota que trata da abrangência desse projeto não só do ponto de vista do número de alunos, mas também das regiões atendidas, estimando um impacto na política de interiorização por ser uma das metas prioritárias do governo do Estado de Santa Catarina. As 5.370 vagas previstas atendiam alunos distribuídos nas Regiões Sul, Norte, Oeste, Grande Florianópolis e Planalto Serrano, no Estado de Santa Catarina.

Assim, inicia-se a terceira etapa de oferta de cursos a distância, e a UDESC entra em nova fase com uma mudança metodológica e de gestão importante. Ao ingressar no Programa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), novos procedimentos metodológicos foram adotados pelo CEAD, os quais deveriam combinar uma proposta pedagógica e administrativa vigente com novas práticas de gestão em virtude do modelo apresentado pelo programa.

Com as novas orientações face ao propósito da CAPES, que subsidia parte do orçamento investido na oferta dos cursos a distância, o sistema disponibiliza às instituições parceiras os seguintes agentes: Coordenação Geral e Coordenação Adjunta, para o gerenciamento dos processos financeiros e administrativos; Coordenação de Curso, Coordenação de Tutoria, Professores e Tutores, para atuarem no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem e gestão pedagógica; equipe multidisciplinar composta de professor conteudista, *designer* instrucional, *web designer* ou *designer* gráfico, revisor de texto, para o desenho e desenvolvimento dos recursos didáticos e do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

O CEAD, como Centro de apoio ao desenvolvimento de cursos a distância, é a unidade responsável pela gestão do Programa Universidade Aberta do Brasil. Não adota o modelo sugerido pela CAPES, a exemplo de outras instituições, não em razão das críticas em função de um possível engessamento do modelo de EaD fomentado pela UAB, mas porque o CEAD já possui uma trajetória importante na EaD. Segundo Vianney et al. (2003), a imposição de um único modelo não atenderia à diversidade e às diferenças de contextos e territórios, além do fato de estar na contramão de tudo o que já tem sido discutido como proposta para a EaD nos últimos anos em todo o mundo.

Na contramão das críticas a um modelo supostamente imposto pela CAPES, o CEAD percebe o programa como uma possibilidade de criação e recriação do seu modelo. Orientações da CAPES são integradas à estrutura já existente no CEAD, diferentemente de muitas Universidades que aderiram ao programa e ao modelo pedagógico a partir do modelo de financiamento, porque não possuíam estruturas de EaD consolidadas nas suas instituições.

Nesse sentido, vamos ao encontro do que defende Litwin (2001), que observa o seguinte:

As múltiplas possibilidades oferecidas pela educação a distância estão diretamente relacionadas à flexibilidade que caracteriza todos os programas. Isso quer dizer que as propostas de implementação não respondem a um modelo rígido, mas exigem uma organização que permita ajustar de forma permanente as estratégias desenvolvidas, a partir da retroalimentação provida pelas avaliações parciais do projeto. Ao mesmo tempo, as propostas de educação a distância caracterizam-se pela utilização de uma

multiplicação de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento (Litwin, 2001, p. 14).

O CEAD conta com uma estrutura de oferta de EaD que combina uma estrutura pedagógica, tecnológica e humana instalada e em funcionamento desde a primeira oferta do curso e serve aos programas desenvolvidos com recursos próprios e aos programas financiados pela UAB. Dos cursos ofertados com financiamento, três 03 pertencem ao CEAD e dois ao Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (CCA/ESAG).

A gestão do sistema UAB é realizada pelo CEAD, porém os centros parceiros permanecem com a responsabilidade da gestão acadêmica do curso. A Figura III. 8 demonstra a relação da UAB com a UDESC e seus respectivos setores de apoio à implementação dos cursos:



Figura III. 8 Estrutura Programa UAB/UDESC

Fonte: Arquivo Multi.Lab.EaD (2018).

O primeiro ingresso vinculado ao Sistema UAB aconteceu em 2011 e, desde a implantação, contou com os recursos enviados pela CAPES. Os professores e tutores já não eram exclusivos do quadro de profissionais vinculados à Universidade, como acontecia no início da implantação da EaD, no ano 2000. Parte dos recursos da CAPES são destinados ao pagamento de bolsistas, tais como:

tutores, professores formadores, professores conteudistas e profissionais da equipe multidisciplinar (*designer* instrucional e gráfico, *web designer*, revisor de texto e outros).

Tanto o CEAD quanto o Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas possuem a sua própria estrutura acadêmica e administrativa e trabalham em parceria com os profissionais bolsistas, vinculados ao sistema UAB e remunerados pela CAPES. A Figura III. 9 ilustra essa relação de parceria com os demais centros da UDESC:

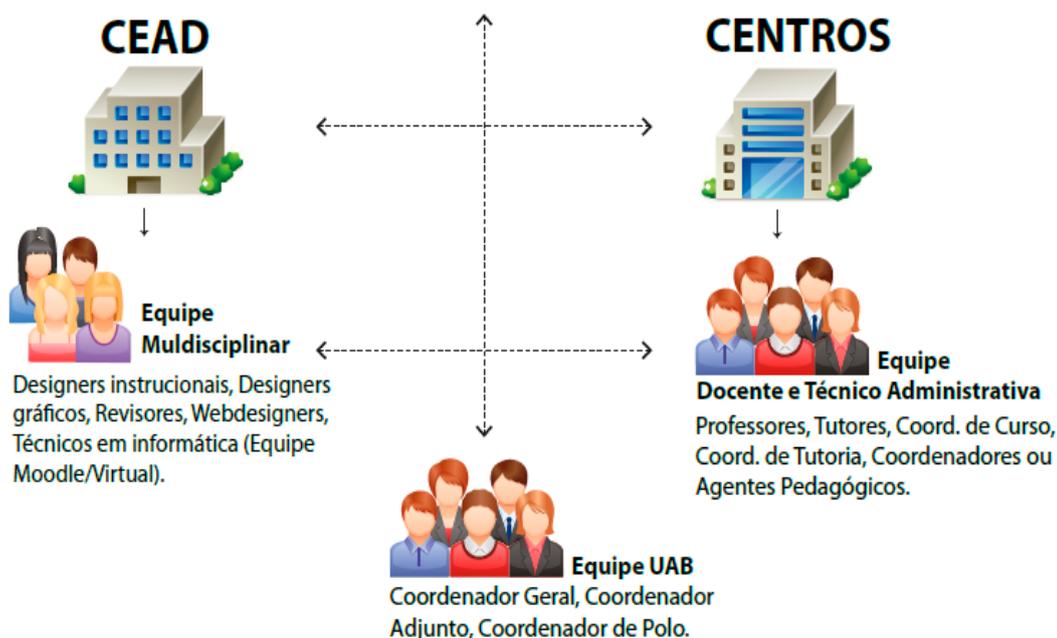


Figura III. 9 Competências dos Centros na gestão dos processos

Fonte: Relatório Comissão de Institucionalização (2014, s/p).

A UDESC ingressou no Programa UAB em 2011, com 20 polos de apoio presencial e, à medida que as ofertas se consolidavam, abriam-se novos polos, atendendo à solicitação dos municípios. Essas novas solicitações de polos, feitas por gestores municipais (prefeitos) ou estaduais (Secretários Regionais de Educação) eram submetidas ao credenciamento via processo encaminhado à CAPES pela UDESC, atendendo às orientações do Ministério da Educação para a implantação de polos presenciais.

Em 2020, a UDESC conta com 31 polos presenciais credenciados, abrangendo todas as regiões do Estado de Santa Catarina, distribuídos conforme o mapa demonstrado na Figura disposta a seguir:



Figura III. 10 Polos presenciais EAD/UDESC

Fonte: Revista 50 anos da UDESC (2015, p. 12).

Desde o início da primeira etapa de ingresso no Sistema UAB, em 2011, até o ano de 2017, a UDESC já formou um total de 4020 estudantes somente com o Curso de Pedagogia, conforme mostra o Quadro 4, com os respectivos ingressos de alunos por ano acadêmico:

Quadro III. 1 Ingressantes Sistema UAB

| Ingresso | Ingressantes |
|--------------------|--------------|
| 2011/2* | 1760 |
| 2012/1 | 614 |
| 2013/2 | 827 |
| 2014/2 | 382 |
| 2015/2 | 304 |
| 2017/2 | 133 |
| Total Geral | 4020 |

Fonte: Secretaria de Ensino de Graduação CEAD (2018).

Em 2015, foi aprovado o Curso de Licenciatura em Informática e, no ano de 2017, foi aprovado e homologado o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação a

Distância. Vinculados ao Sistema UAB estão também outros dois cursos que foram aprovados pelo Conselho Universitário no ano de 2014. São os cursos do Centro de Ciências da Administração (ESAG): Bacharelado em Administração Pública e Especialização em Gestão Pública Municipal.

O início das ofertas dos novos cursos admitidos pela CAPES se deu no segundo semestre de 2017 e após essa data não houve mais ingressos pelo Sistema. Ingressos e polos, nos quadros abaixo:

Quadro III. 2 Ingressos Curso de Ciências Biológicas

| Licenciatura em C. Biológicas | Ingressantes |
|--------------------------------------|---------------------|
| Lages | 39 |
| Laguna | 35 |
| São Bento do Sul | 32 |
| Total Geral | 106 |

Fonte: Secretaria de Ensino de Graduação CEAD (2018).

Quadro III. 3 Ingressos Curso de Licenciatura em Informática

| Licenciatura em informática | Ingressantes |
|------------------------------------|---------------------|
| Braço do Norte | 16 |
| Caçador | 33 |
| Canoinhas | 43 |
| Criciúma | 15 |
| Florianópolis | 22 |
| Itapema | 15 |
| Joaçaba | 18 |
| Joinville | 23 |
| Lages | 27 |
| Palhoça | 19 |
| Palmitos | 17 |
| Total Geral | 248 |

Fonte: Secretaria de Ensino de Graduação CEAD (2018).

Quadro III. 4 Ingressos Administração Pública

| Bacharelado em Administração Pública | Ingressantes |
|---|---------------------|
| Blumenau | 35 |
| Caçador | 35 |
| Criciúma | 39 |
| Joaçaba | 38 |
| Palmitos | 35 |
| Pouso Redondo | 38 |
| São Miguel do Oeste | 38 |
| Videira | 38 |
| Total Geral | 296 |

Fonte: Secretaria de Ensino de Graduação ESAG (2018).

Quadro III. 5 Ingressos Gestão Pública municipal

| Especialização Gestão Pública Municipal | Ingressantes |
|--|---------------------|
| Campos Novos | 25 |
| Concórdia | 25 |
| Indaial | 25 |
| Laguna | 25 |
| Palhoça | 24 |
| São Bento do Sul | 25 |
| Total Geral | 149 |

Fonte: Secretaria de Ensino de Graduação ESAG (2018).

O mapa disponível na Figura III. 11 demonstra a distribuição dos polos no Estado e as ofertas vigentes no ano de 2018 em relação aos cursos ofertados por intermédio do Sistema UAB:

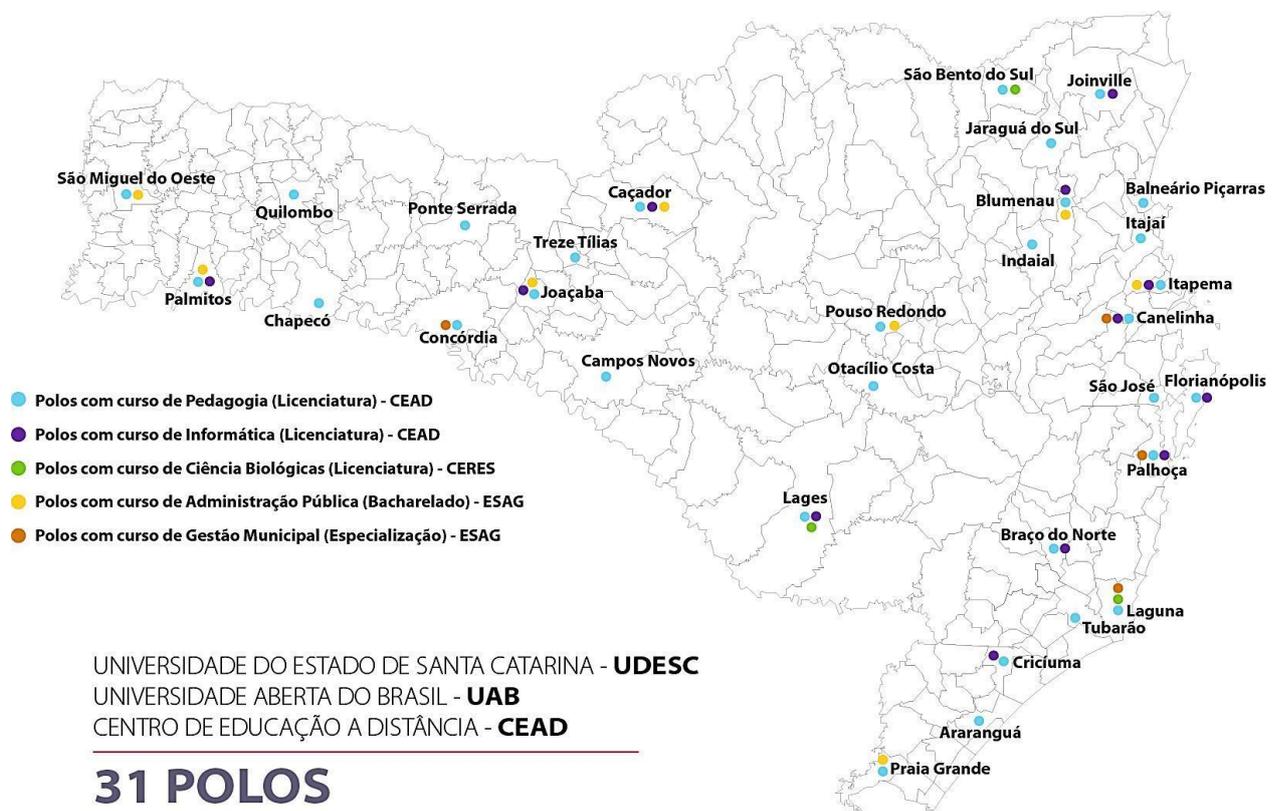


Figura III. 11 Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil

Fonte: Arquivo Multi.Lab.EaD (2017).

3.3.3 A arquitetura didático-pedagógica do CEAD

O Centro de Educação a Distância da UDESC detém autonomia didático-científica e administrativa no desenvolvimento dos cursos e projetos a distância. Isso se dá, como já afirmamos,

principalmente, porque o CEAD possui uma estrutura de EaD consolidada desde o ano de 1999 e institucionalizada a partir de 2014 para a oferta de Educação a Distância.

Mesmo que pareça existir uma relação de autonomia frágil e por vezes contraditória na organização pedagógica dos cursos das instituições públicas que desenvolvem a modalidade com financiamento do Governo Federal (Vianney, 2008; Mill & Ferreira, 2014), o CEAD construiu o seu próprio modelo pedagógico (dinâmico) seguindo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ampliou sua estrutura de apoio aos cursos com a implantação de setores específicos para o atendimento às demandas de EaD no Ensino Superior, dando atenção especial ao setor de *Design*, que é o responsável pelo desenvolvimento dos recursos pedagógicos e material didático para a EaD.

Os elementos do modelo pedagógico do CEAD podem ser compreendidos a partir dos elementos propostos por Behar (2009) conforme Figura III. 12, apresentada a seguir:

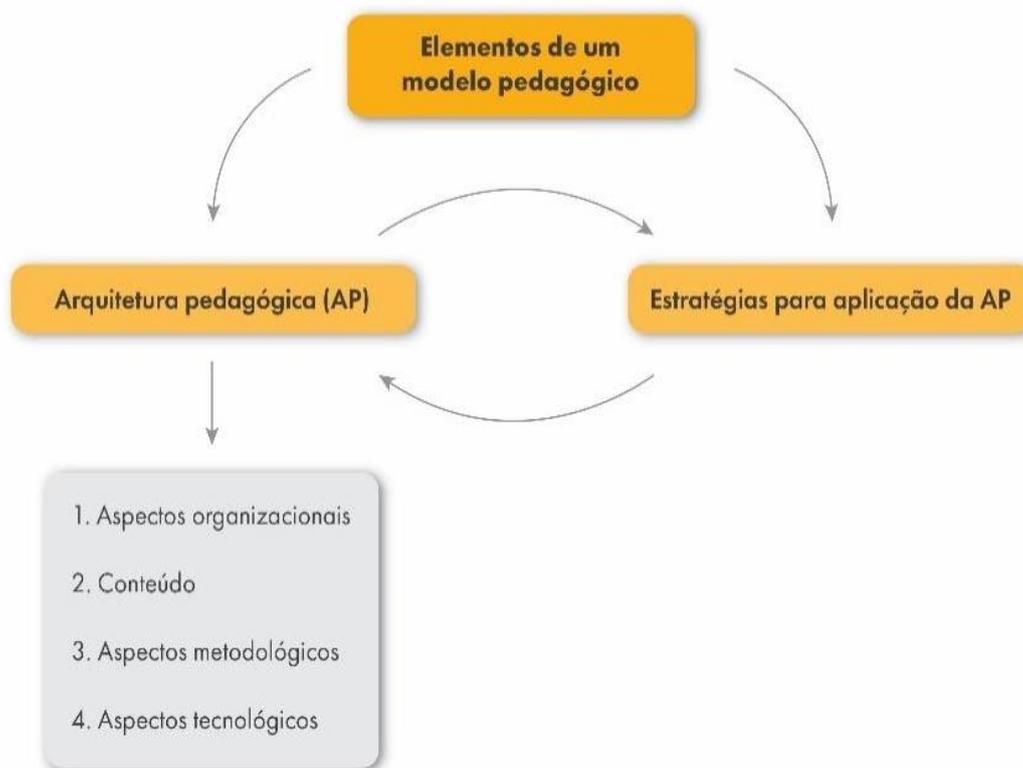


Figura III. 12 Arquitetura Pedagógica
Fonte: Adaptada de Behar (2009).

Os aspectos organizacionais estão relacionados à organização do planejamento com vistas ao atendimento dos pressupostos e princípios institucionais que estão previstos nos projetos político-institucionais e nos projetos pedagógicos de curso e abarcam o mapeamento de toda a estrutura

ideológica, administrativa, acadêmica e financeira da instituição. O conteúdo está vinculado aos materiais e recursos didáticos materiais didáticos que são desenvolvidos e disponibilizados em diferentes suportes. Aspectos metodológicos condensam todas as formas e estratégias de comunicação e alcance dos estudantes, bem como preveem os níveis e as formas de comunicação e de interação e os processos de avaliação da aprendizagem e institucional. Os aspectos tecnológicos se referem à interface proposta pedagógica e aos componentes da estrutura tecnológica e telemática para a consecução do processo educativo e comunicativo.

O CEAD incorporou ao seu modelo os elementos correspondentes à organização do Sistema UAB, mas procurou zelar pelas conquistas obtidas na Educação a Distância ao privilegiar uma arquitetura didático-pedagógica flexível, criando e aperfeiçoando uma proposta que visa à autonomia, à colaboração e à interdisciplinaridade como princípios e estratégias de formação. Sobre a interdisciplinaridade, é um conceito que perpassa os documentos oficiais do CEAD, principalmente os projetos pedagógicos dos cursos, e está presente nos manuais de orientação e nos debates reflexivos, correntes, feitos pelos profissionais que atuam na EaD como uma das estratégias para a solução dos problemas vinculados à fragmentação do conhecimento, ao paradoxo que envolve a teoria e a prática, bem como para superar o suposto isolamento dos professores com relação ao desenvolvimento das áreas curriculares no cotidiano do trabalho pedagógico. Portanto, o trabalho é colaborativo.

Sobre essa dimensão teórica, o Manual do Sistema Tutorial (2011) destaca o seguinte texto, no qual também cita Moreira (2009):

O trabalho pedagógico no CEAD segue a perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem. Essa rompe com as correntes estruturadas definindo uma nova concepção de homem e realidade. Entende a aprendizagem como uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, pressupondo, para o desenvolvimento cognitivo, a interação social. Nessa perspectiva, a troca de experiências entre pessoas gera novas experiências e conhecimento [...] ao compreender que o 'ser' se constrói na relação o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento (MOREIRA, 2009, p. 66). De acordo com esta concepção teórica, a abordagem pedagógica implica, por sua vez, a seleção e construção de estratégias que envolvam troca, trabalho colaborativo, diálogo e o relacionamento em rede com vistas à construção coletiva do saber e do conhecimento. O desenvolvimento de uma proposta de formação crítica e criativa é parte dos princípios dessa abordagem, quando pretende a formação de um profissional criativo e competente, capaz de interagir com o meio social e educacional e de resolver as situações do cotidiano (UDESC, 2011, p. 38).

O Manual do Sistema Tutorial (2011) também destaca a proposta pedagógica, conforme apresenta a Figura III.13 a seguir:

Concepção histórico-cultural

- O conhecimento se dá do plano social para o individual, por meio da mediação do sujeito que domina e utiliza o objeto do conhecimento.
- O sujeito do conhecimento é um sujeito socialmente influenciado, portanto, uma síntese das relações sociais de sua época.
- O objeto do conhecimento não tem existência em si mesmo. É influenciado pelas relações humanas.
- A mediação se efetiva pela linguagem, e esta, tem papel determinante na formação da consciência humana.
- A aprendizagem precede o desenvolvimento, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento.

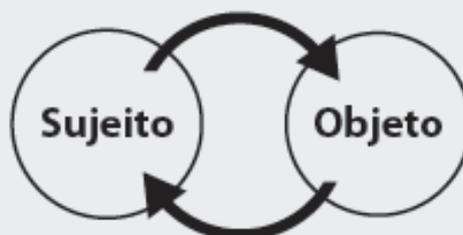


Figura 1.4 – Concepções histórico-culturais
Fonte: CEAD/UEDESC/UAI (2011).

Prática pedagógica: voltada para ações que potencializam o trabalho em grupo, os projetos interdisciplinares, a ênfase está no processo e não no produto, o professor tem um papel de mediador; os planos de ensino são flexíveis e consideram a dinâmica da instituição; a avaliação é diagnóstica e processual; o conhecimento é resultante de um processo de interação do homem com o meio, consideradas a diferentes variações, instrumentos e signos (...). (PANDINI, 2008).

Figura III. 13 Proposta Pedagógica
Fonte: UDESC (2011, p. 38).

Esses princípios estão dispostos também em todas as versões do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:

O Curso de Pedagogia a distância [...] possuem um conjunto de disciplinas que priorizam princípios científicos e teóricos, bem como diretrizes que resgatam o saber acumulado nas ciências humanas e sociais. As práticas pedagógicas estarão subordinadas aos princípios de unidade e interdisciplinaridade dos conteúdos e programas, à ação integrada dos docentes, e à relação entre a teoria e a prática (UDESC, 2012, p. 10).

Nessa linha, o paradigma que ancora a EaD do CEAD pressupõe uma visão sistêmica (Moore, 2013), mediada (Belloni, 2001) e contextualizada (Filatro, 2008), em que os componentes criam uma

ambiência – tecnológica, pedagógica e humana – que se adequa à cadência didática e na qual a EaD assume uma posição não linear ou não centralizadora, ou seja, a multidisciplinaridade e a prática compartilhada são partes essenciais dos avanços observados no CEAD ao longo dos anos. Esses componentes atuam como forma de superação de uma tendência seriada e industrializada discutida por Peters (2006) que esteve muito presente na oferta educacional a distância nas instituições na década de 1990.

Representativamente, temos uma organização de EaD no Centro de Educação a Distância composta por componentes que lembram a estrutura apresentada por Moore (2013) na Figura III. 14, apresentada a seguir:

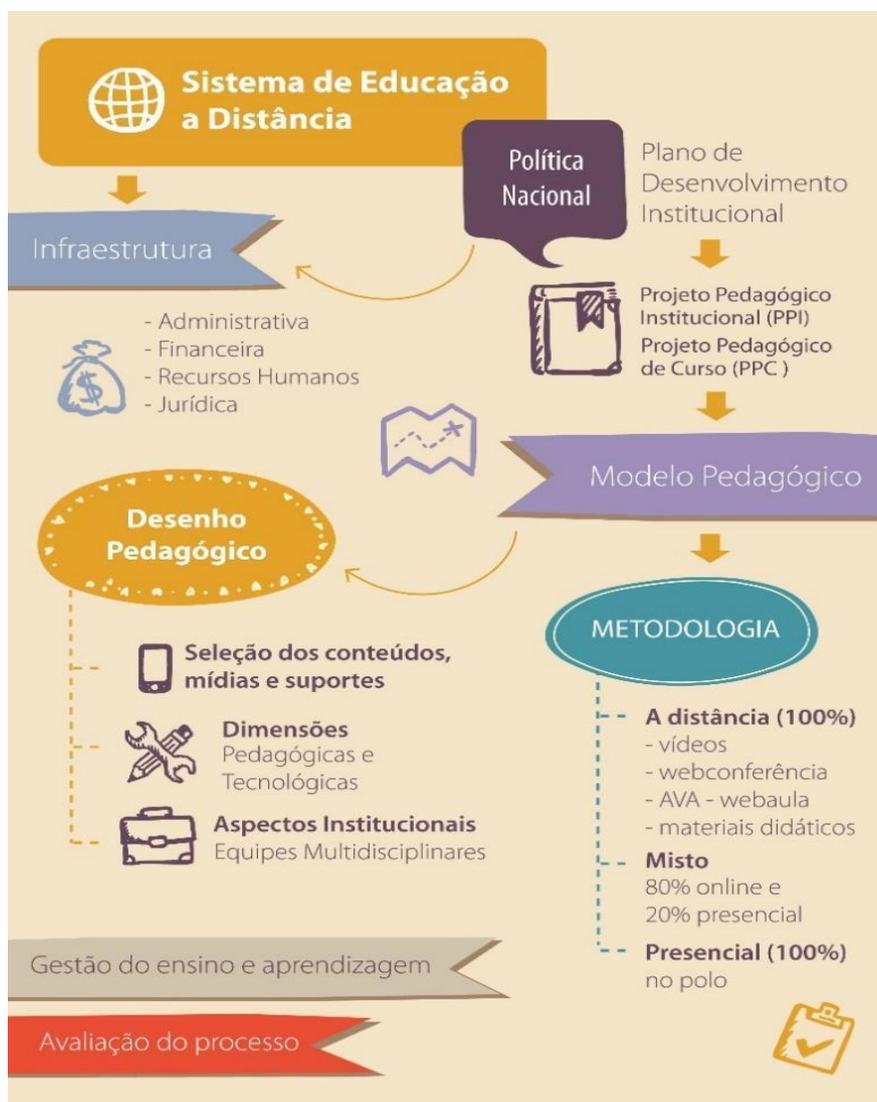


Figura III. 14 Sistema EaD do CEAD
 Fonte: Pandini et al. (2014, p. 26).

A organização curricular é interdisciplinar e atualmente está associada à gestão compartilhada dos processos e à visão multidisciplinar da prática, os quais implicam, sobretudo, a integração de saberes e socialização dos modos de pensar a atividade no cotidiano do trabalho. Os Referenciais de Qualidade da EaD (Brasil, 2007) destacam essas dimensões enquanto possibilidades de integração de componentes para a superação de uma suposta visão disciplinar e fragmentada do conhecimento e das práticas:

[...] Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram (Brasil, 2007, p. 9).

Assim, a arquitetura pedagógica constitui-se por um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo/conhecimento (Behar, 2009). É composta por aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos, exigindo elementos que possibilitem a organização de um modelo de educação que atenda aos princípios adotados pela instituição.

Esses campos de abrangência intuem, em seu conceito e organicidade, que os modelos pedagógicos podem ser portadores de concepções abertas, cujas estruturas podem ser interdisciplinares, tangenciando um modelo de relações em rede, pois elas traduzem as teorias pedagógicas de uma determinada instituição, delineiam os espaços de formação e todas as suas formas de mediação que envolvem as situações de ensino e de aprendizagem.

A Figura III. 15 demonstra a arquitetura da integração da estrutura de EaD e as ações correlatas ao modelo proposto pelo CEAD na implementação dos cursos. Nessa concepção, evidenciam-se os principais componentes de uma arquitetura pedagógica cuja referência conceitual permite o estabelecimento de ações compartilhadas que formam um todo, dando suporte a todas as decisões possíveis no âmbito das decisões de ensino, acadêmicas e de gestão.

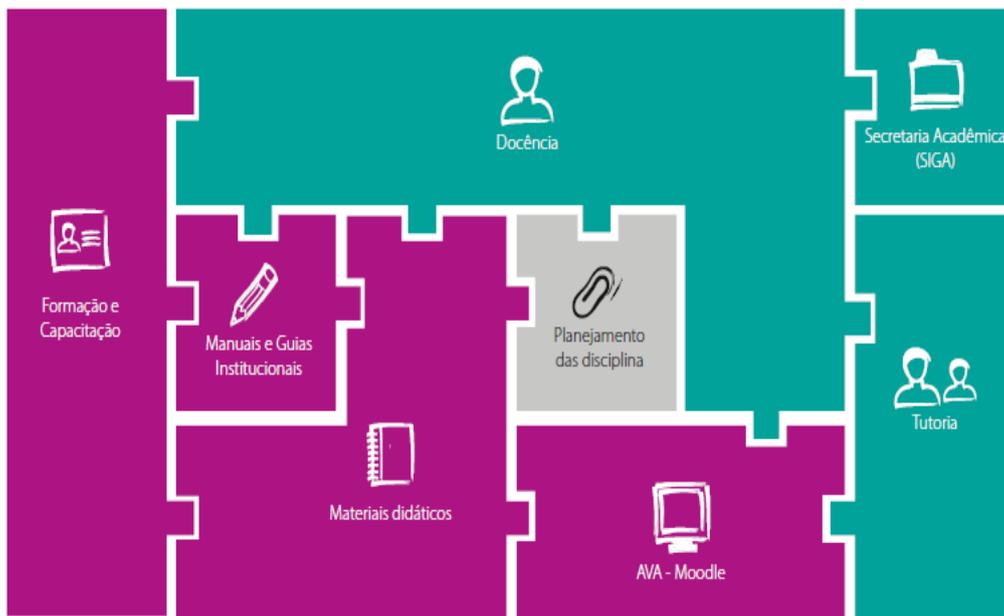


Figura III. 15 Arquitetura de EaD/CEAD
 Fonte: Udesc (2014a).

No que se refere ao funcionamento da EaD e à aplicação dos componentes necessários à sua viabilização, cada projeto de curso do CEAD possui uma identidade própria quanto à organização curricular, porém, a sistemática operacional adotada é concebida a partir de uma estrutura metodológica padrão para todos os cursos e compreende elementos que se organizam em torno de sistemas e setores específicos que envolvem pessoas, processos e produtos, conforme demonstrado na Figura III.16.



Figura III. 16 Sistemas de EaD/CEAD
 Fonte: Pandini et al. (2014, p. 35).

A seguir estão descritos os sistemas de EaD do CEAD, conforme esquemático apresentado:

a) Sistema Tutorial: envolve profissionais como professores, tutores e coordenações pedagógicas responsáveis pela organização do ensino, docência, apoio tutorial e gestão pedagógica.

b) Sistema de Comunicação: formado por meios e recursos tecnológicos e humanos, tem a finalidade de viabilizar a comunicação entre os diversos sistemas e agentes para a efetivação e êxito no processo de ensino-aprendizagem. Fazem parte do Sistema de Comunicação: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os canais da Secretaria Acadêmica (SIGA), os materiais instrucionais e informativos disponibilizados por diferentes suportes.

c) Sistema de Avaliação: é formado por duas dimensões, a Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional. A Avaliação da Aprendizagem é feita por professores e tutores, e a Avaliação Institucional é uma ação da Secretaria de Graduação que a desenvolve na versão quantitativa e qualitativa. Os resultados são avaliados por uma comissão setorial e pelo departamento ao qual o curso está vinculado.

d) Setor de Desenho e Desenvolvimento de material didático: formado por uma equipe multidisciplinar e heterogênea, é composto por profissionais especialistas em educação e em tecnologias. Essa equipe atua em colaboração com os professores e outros setores de apoio cuja função é desenvolver soluções didáticas para a aplicação no processo de ensino e de aprendizagem.

Os sistemas e setores (subsistemas) funcionam como âncoras teórico-práticas que suportam componentes para a promoção do ensino e da aprendizagem. Nesses sistemas, estão presentes fatores conceituais, humanos, técnicos e tecnológicos que operacionalizam condições para o atendimento às especificidades do modelo de educação adotado. Incluem interfaces com os aspectos de natureza cultural e social que orientam a filosofia do Projeto Político Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conforme representa a Figura III. 17, disposta a seguir:

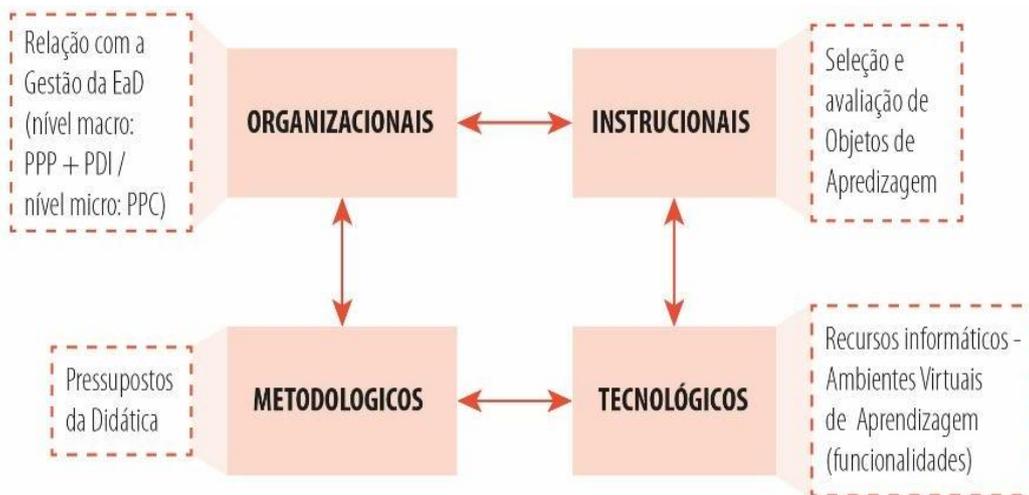


Figura III. 17 Modelo baseado em Behar (2009)
 Fonte: Adaptada de Pandini et al. (2014, p. 31).

Quanto aos processos relacionados à organização pedagógica dos cursos, a arquitetura pedagógica privilegia um desenho aberto e colaborativo, no qual os profissionais desenvolvem, com o apoio de profissionais do *Design*, a organização do ensino elaborando as situações didáticas, bem como realizam a seleção das mídias e formas de mediação, os níveis de interatividade e as estratégias e os instrumentos de avaliação da aprendizagem. A Figura III. 17. demonstra os componentes de cada etapa e os envolvidos no processo.

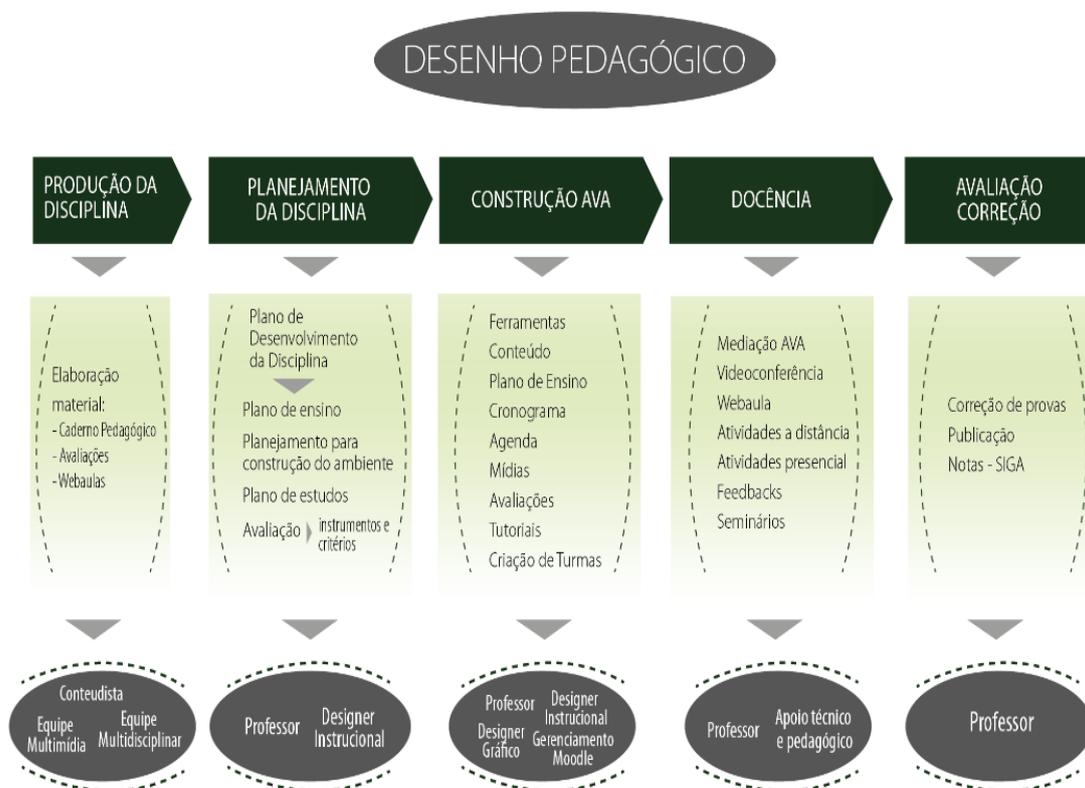


Figura III. 18 Desenho Pedagógico
 Fonte: Relatório da Comissão de Institucionalização (2014, s/p).

A representação do desenho, ainda que pareça um esquema linear, capitaneia uma abrangência contextualizada com relação às etapas e aos processos de organização. O modelo pedagógico assume um caráter orientado por práticas que definem [...] princípios e pressupostos que norteiam o projeto de curso, que prevê, entre outros, metodologias culturais, necessidades de formação, aspectos políticos e um ideário da profissionalização (Pandini & Ripa, 2016, p. 62), assim como um tratamento adequado à operacionalização, que inclui as etapas de ideação, criação e implementação e vai além do tratamento dado aos conteúdos, envolvendo as dimensões essenciais do projeto educativo que, no nosso entendimento, são a dimensão didático-pedagógica; a dimensão formativa-curricular e a dimensão sócio-interacional. Dentre as ações do CEAD

[...] para tornar o planejamento pedagógico mais colaborativo e participativo, desde 2014, as reuniões pedagógicas das equipes docentes constituídas por professores da UDESC e por bolsistas CAPES/UAB (professores formadores, tutores presenciais e a distância) passaram a ser preocupação constante. Se o curso pretendia avançar na efetivação de uma docência compartilhada e colaborativa para concretizar a perspectiva interdisciplinar prevista no projeto pedagógico, era importante que todos os integrantes da equipe fossem envolvidos, inclusive a equipe de Design (Ripa & Pandini, 2016, p. 62).

Moreira (2009), ao afirmar que os projetos de EaD demandam uma combinação de diferentes competências profissionais, mas que ao mesmo tempo traduzem suas concepções e abordagens que emergem de suas práticas, também ressalta a importância de direcionar

um olhar sobre as inter-relações entre os integrantes do processo de ensino e aprendizagem em situações envolvendo todo o cenário corporativo como acadêmico: o aprendiz, o professor/formador, os materiais didáticos e a tecnologia, bem como os processos de mediação pedagógica e de gestão de maneira ampla (Moreira, 2009, p. 370).

Campos (2009) destaca que as situações didático-pedagógicas representam um conjunto de relações que devem ser estabelecidas explícita e implicitamente e abrangem muito mais do que instrumentos e objetos. Constituem-se por um sistema educativo representado pelo professor com a finalidade de explorar condições para que os alunos tenham êxito na apropriação dos saberes necessários à formação. Segundo a mesma autora, uma situação didática “é formada por atividades que funcionam como veículos, usados pelos professores para trabalhar os conceitos que permitirão ao aluno viver a experiência necessária para a sua própria transformação” (Campos, 2009, p. 274).

Na base do desenho pedagógico do CEAD reside a preocupação com a dimensão sistêmica, contextualizada e situada que se alicerça na visão colaborativa e dialógica, ou seja, aquela que é capaz

de promover a autonomia do estudante e favorecer uma postura crítica da formação, cuja ancoragem está no referencial sócio-histórico-cultural adotado como fundamento teórico, conforme destacado no Manual do Sistema Tutorial (versão 2011):

[...]

De acordo com esta concepção teórica, a abordagem pedagógica implica, por sua vez, a seleção e construção de estratégias que envolvam troca, trabalho colaborativo, diálogo e o relacionamento em rede com vistas à construção coletiva do saber e do conhecimento. O desenvolvimento de uma proposta de formação crítica e criativa é parte dos princípios dessa abordagem, quando pretende a formação de um profissional criativo e competente, capaz de interagir com o meio social e educacional e de resolver as situações do cotidiano.

[...]

Esta perspectiva caminha na direção da nova lógica da sociedade da informação, que também requer que: a) a prática esteja voltada para ações que potencializam o trabalho em grupo; b) os projetos sejam interdisciplinares, com ênfase no processo e não no produto e onde o professor tenha um papel de mediador; c) os planos de ensino sejam flexíveis e que seja considerada a dinâmica e o contexto da escola; e, d) a avaliação seja diagnóstica e processual e que sirva para avaliação das atividades desenvolvidas pela instituição.

[...]

Orientando-nos pelos referenciais de qualidade para a EaD do Ministério da Educação (2007, p. 9), entendemos que uma proposta pedagógica deve apoiar o uso da tecnologia a 'uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento'. Tal relação impacta diretamente na seleção de estratégias didáticas, orientações e posturas pedagógicas necessárias à implementação do curso ou qualquer outra proposta formativa (UDESC, 2011, pp. 37-38).

A cultura de colaboração, do compartilhamento, da interação se apresentam como um fluxo contínuo nos projetos de EaD do CEAD e se estabelece a partir do pressuposto de uma educação conectada e flexível que leva em conta, além do tempo e do espaço como variáveis inerentes aos processos de EaD, a atividade humana como uma unidade central da vida do sujeito. Por meio dessa atividade, o profissional da EaD desempenha seu trabalho pedagógico, que envolve diferentes formas de comunicação.

3.4 O Multi.Lab.EaD: uma visão sistêmica, multidisciplinar e colaborativa

A EaD já tem uma narrativa histórica importante na UDESC e pode ser contada pelo número de fases.³⁹ No momento em que a UDESC iniciou a parceria com a Universidade Aberta do Brasil, no ano de 2011, começa a terceira fase no oferecimento de educação na modalidade a distância, sendo que a primeira aconteceu no ano 2000, com ingresso da turma piloto de Pedagogia, como foi

³⁹ Faço a narrativa da história do Multi.Lab.EaD como parte da equipe desde o início da sua implantação e coordenadora do setor.

denominada a primeira. A segunda foi em 2004, com a oferta em polos presenciais, mas que incluiu o sistema de Tutoria Virtual para o atendimento on-line dos estudantes remanescentes, ou seja, que reprovaram em ofertas anteriores das disciplinas.

A nova fase (a partir de 2011), cujo marco é o ingresso no Sistema UAB, mudou a forma de gerenciamento da EaD, por um lado, influenciada pelas políticas de gestão do programa UAB, porém, muito também em virtude da expansão tecnológica e da ampliação das conexões em rede propiciada pela expansão da telemática. Nesse período, em 2011, instituiu-se uma equipe de trabalho para atuar com a produção de material didático para o Curso de Pedagogia.⁴⁰

Após autorizado o início do curso por meio de edital público realizado pela UAB, a UDESC lançou o processo seletivo para a contratação de *designer* – gráfico e instrucional – para atender inicialmente à demanda de elaboração do material didático, mais especificamente o caderno pedagógico (versão impressa e digital), bem como para reorganizar/innovar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o Curso de Pedagogia, agora com o *software* Moodle. Os profissionais contratados passaram a ser denominados de Equipe DI, como referência ao termo “*Designer Instrucional*”, e não como Equipe Multidisciplinar, conforme destacam, por exemplo, os Referenciais de Qualidade do MEC (Brasil, 2007) e autores como Moreira (2009), Silva e Spanhol (2014) e Gamez (2012).

Essa equipe ainda não dispunha de um setor específico para a atuação, tampouco as diretrizes de trabalho sequer estavam institucionalizadas e reconhecidas internamente para o desempenho da função no *Design* da EaD do CEAD. Apesar de as competências desses profissionais já estarem estabelecidas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) de 2009 e na *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI),⁴¹ publicadas no ano 2000, não foram levadas em conta naquele período. Tais documentos, aliados às publicações dos estudos sobre EaD, estabeleciam e esclareceriam um conjunto de competências necessárias ao profissional do *Design* para o desenvolvimento das soluções educacionais para a EaD, que exigem várias etapas e diferentes recursos didáticos e tecnológicos para a sua efetivação.

Inicialmente a equipe foi composta por profissionais contratados pela UDESC, enquadrados como professores, e foram vinculados à Coordenação Pedagógica do Curso UAB/CAPES, que cumpria as orientações do Departamento de Pedagogia. A formação exigida para assumir a função de DI era a

⁴⁰ Na primeira oferta do curso, no ano 2000, não havia uma equipe para o desenvolvimento desse trabalho. O professor desenvolvia o conteúdo e o diagramador fazia o *design*. Esse material era supervisionado pela Coordenação Pedagógica de EaD dessa época.

⁴¹ A lista das competências é dividida em quatro grandes partes (domínios) e 22 partes menores (as competências). No capítulo 3, os apresentamos como saberes. Dependendo do cargo executado, da estrutura da equipe e da natureza dos projetos desenvolvidos, um determinado profissional pode necessitar mais de determinadas competências em determinados domínios. A tabela completa está disponível em: www.ibstpi.org.

de licenciatura em qualquer área para a função de *Designer* Instrucional (DI) e formação específica em *Design* para a função de *Designer* Gráfico (DG).

Dado início ao curso, com o fomento oriundo da CAPES para a implantação dos projetos, a equipe foi ampliada. Foram incorporados ao grupo já existente os bolsistas UAB/CAPES, remunerados com recursos provenientes do Convênio UAB/CAPES. Criou-se, então, uma equipe multidisciplinar de fato, porque as formações perpassavam as principais áreas de atuação⁴² desse profissional para o desenvolvimento de projetos em EaD.

A partir dessa ampliação, instituiu-se o Setor de Produção de Material Didático, porém este ainda não era um *locus* de atuação oficializado no CEAD porque o Centro de Educação a Distância possuía a mesma estrutura orgânica dos demais centros da UDESC, com a diferença de que o CEAD realizava as ofertas formativas na modalidade a distância. Portanto, o organograma do centro não possui esse setor aprovado pelo Conselho Universitário ou órgão afim. Para atender às demandas da EaD, exigia-se uma estrutura diferenciada, então, tudo o que exigia a modalidade era absorvido pelos setores já existentes vinculados às Direções de Graduação, de Extensão, de Administração, de Pesquisa e Pós-graduação e ao Departamento de Pedagogia, que gerenciavam os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Transcorreram-se dois anos. A equipe de profissionais elaborou os cadernos pedagógicos dos primeiros dois anos de curso, incluindo o Manual do Aluno, o Manual do Sistema Tutorial e os Manuais Informativos e Instrucionais. Esses documentos dispunham de informações sobre a organização do curso, informações acadêmicas, instruções relativas à mediação tutorial, às formas de gestão pedagógica, bem como informações de orientação para aplicação e uso do *software* Moodle. Esses profissionais, como equipe constituída, auxiliaram na implantação da versão inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) juntamente com o Setor de Informática, que era o responsável pelo gerenciamento do Ambiente Virtual.

O trabalho dessa equipe no CEAD foi desafiador e ao mesmo tempo desbravador porque, à medida que as fases do curso iam se desenvolvendo, acontecia o trabalho na busca das melhores soluções didáticas e pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem. O fio condutor, em essência, foi o diálogo⁴³ que gerava as necessidades de negociações, de acordos e consensos no planejamento quanto às ideias, à criação e à implantação dos recursos e dispositivos tecnológicos. Foi

⁴² As áreas eram as mais diversas: Pedagogia, Comunicação, Letras, Matemática, Ciências, *Design* Gráfico, Informática, entre outras.

⁴³ O diálogo, entendido na perspectiva dada por Freire (1967), é do vivenciar a comunicação na relação com o outro. O diálogo é uma relação eu-tu e é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Segundo Freire, o ser dialógico não invade, não manipula, pelo contrário: se empenha na transformação constante da realidade. O diálogo é um conteúdo da forma de ser da existência humana, que se encontra presente em uma relação harmônica, ainda que tenhamos de vivenciar todos os conflitos da prática. O diálogo é uma relação eu-tu, por isso, necessariamente uma relação de dois sujeitos – do mundo transformado e humanizado pelo homem, motivado à análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo.

um período de intenso aprendizado porque os processos nasciam e se estabeleciam das buscas curiosas, do pensar crítico e criativo, das pesquisas em torno da própria prática, das interações humanas e das experiências e saberes que alguns membros da equipe possuíam por atuarem em outras instituições de EaD⁴⁴. Esses profissionais alimentavam o conjunto de ações necessárias com os seus saberes que ampliavam os saberes e as experiências em curso oriundas de diferentes fontes e de naturezas diversas. Diferentemente dos primeiros anos de EaD na UDESC, testemunhou-se no CEAD, neste período, a expansão da tecnologia e de novas mídias. Isso exigia, por sua vez, reflexões constantes por parte da equipe, quer seja em relação à incorporação de novos elementos no *Design*, aos modos de gerenciamento de processos, à qualidade dos produtos, bem como à aplicação de avaliações para retroalimentar o trabalho.

Visto que a cultura de *Design* se consolidava no CEAD, percebeu-se a necessidade de criar um canal de comunicação com a pesquisa, para avaliar as práticas e investigar novas abordagens de *Design*, compreender os sentidos da relação entre tecnologia e Educação a Distância, bem como para estabelecer uma nova postura profissional diante de demandas que emergiam e chegavam à equipe cotidianamente.

Outro ponto de reflexão se referia à preocupação com uma base teórica, pois até o momento o trabalho da equipe era desenvolvido inspirado no modelo de *Design* ADDIE (Análise, *Design*, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), com práticas bastante estruturadas e sequenciais. Assim, entendendo que a EaD possui um caráter recursivo estratégico e dinâmico e impacta diretamente os modos como é recebida pelo estudante, seria necessário consolidar a atividade de *Design* legitimando-a em um ambiente propício para a reflexão, a avaliação, a inovação e a criação de redes de cooperação para definir o *corpus* teórico mais adequado e, paralelamente, desenvolver diferentes formas de idear, criar e gerir o trabalho do *Design* da EaD na UDESC.

Nesse sentido, dado o interesse e a necessidade de uma reorganização para uma gestão mais eficiente e científica do *Design* com relação aos aspectos relacionados ao planejamento, às estratégias pedagógicas, à avaliação e à qualificação dos recursos didáticos de suporte multimídia à disposição dos cursos, em 2013 foi implantado o Laboratório de Desenho e Produção de Material de Didático para a EaD o Multi.Lab.EaD. Trata-se de um laboratório de pesquisa que foi aprovado por meio da Resolução no. 004/2013 CONCENTRO – e regimentado sob o processo nº 5456/2013 de 02/05/2013 no Departamento de Pedagogia.

⁴⁴ Parte dos contratados já haviam atuado ou ainda estavam atuando na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situada em Florianópolis, e na Unisul Virtual, situada no Município de Palhoça, na Grande Florianópolis, ambas instituições com experiências pioneiras em EaD.

A partir dessa data, a equipe de DI passou a ser legitimada como equipe multidisciplinar, com *status* voltado ao desenho e desenvolvimento dos cursos na perspectiva do *Design* – entendido como “um amplo campo que envolve conceitos, situações, ações, produtos e é composto por um grupo heterogêneo, no qual convergem diferentes visões e competências que movem soluções para o desenvolvimento de cursos e projetos a distância” (Pandini et al., 2015).



Setor de Produção de Material Didático
e Acompanhamento Pedagógico

Essa página foi criada pelo Setor de Produção de Material Didático com o objetivo de realizar uma interface entre este e os demais profissionais envolvidos em atividades relativas à vinculação das bolsas desatinadas à ações de tecnologia e inovação de recursos e materiais didáticos... *Seja bem vindo!*

 Fórum de notícias

Recursos informativos e instrucionais



Recursos informativos e instrucionais
manuais e guias impressos e/ou digitais

Figura III. 19 AVA/Multi.Lab.EaD
Fonte: *Print* da tela inicial do espaço de trabalho *online*

Com a implantação do referido laboratório, a equipe decidiu, depois de algumas reuniões, adotar um *Design* contextualizado, aquele que, segundo Filatro (2008, p. 115), “não se constitui por um receituário ou um conjunto de fórmulas prontas”, no qual o profissional é um mero instrutor em um trabalho dividido em partes, como se estivesse em uma cadeia de produção, mas um *Design* que considere o contexto em que ele é implementado. Optamos por um *Design* de EaD desenvolvido dentro de um novo paradigma de educação que envolve múltiplas linguagens, diferentes tecnologias, múltiplos saberes profissionais e que se pauta por uma visão coletiva, colaborativa e dialógica de trabalho.

No Brasil, os estudos sobre um *Design Instrucional* mais flexível ganham força com as pesquisas sobre a perspectiva contextualizada já em 2004, com pesquisadora Andrea Filatro, na publicação do Livro *Design Instrucional Contextualizado*, que se torna referência teórica para o grupo de trabalho no Multi.Lab.EaD. Nessa linha, o *Design* é entendido como uma ciência que atua simultaneamente em diversas áreas, como Educação, Administração, Tecnologia e Comunicação, por meio de especificações que permitem a avaliação de conteúdos de maneira organizada e sistemática, mas também contextualizada.

Com relação às áreas de conhecimento envolvidas no *Design*, todas estão contempladas no campo de atuação da equipe multidisciplinar. Assim as atividades do *Design* se inspiram no modelo de intersecção de áreas proposto por Filatro (2008). Nesse modelo, a educação, a tecnologia, a comunicação e a gestão são inerentes à prática, conforme demonstra a Figura III. 20, apresentada a seguir:



Figura III. 20 Dimensões conceituais da atividade do *Design*
Fonte: Guia de Produção de Material Didático (2015, p. 7), adaptado de Filatro (2008).

Para Filatro (2008), o *Design* Instrucional contextualizado é apoiado por tecnologias, mas exige mecanismos de efetiva contextualização quando se caracteriza por uma maior personalização aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem. Adapta as características institucionais e regionais e serve-se do *feedback* constante para retroalimentar a organização de ensino e do aprendizado, criando possibilidades de comunicação e convergências entre os agentes do processo, os quais servem à construção individual e coletiva das propostas em EaD.

Reconhecido como um profissional que atua com um trabalho genérico ou especializado, o *designer* instrucional usa o diálogo como princípio organizador e cria a possibilidade de soluções educativas contextualizadas que superam a visão de sistema fordista de produção (Belloni, 2001), com a “[...] participação direta e indireta dos componentes das diferentes equipes que podem contribuir com o processo produtivo diferenciado” (Moreira, 2009, p. 371).

Portanto, não é um trabalho linear, geométrico, isolado. A equipe optou por desenvolver um *Design* interativo amplo, um “*Design*” que vai além do conceito de “*Design Instrucional*”, no sentido

lato da palavra,⁴⁵ mas um *Design* de educação, neste caso, EaD, cujos gêneros profissionais envolvem o professor e o *designer instrucional*, que agrega diferentes estilos.⁴⁶ Para Gamez (2012, p. 75), o termo “instrucional” não pode ser compreendido de maneira isolada, e sim “[...] na sua inter-relação com todos os elementos que fazem parte do ensino e da aprendizagem, incluindo os aspectos pedagógicos, tecnológicos e institucionais”.

Quanto ao profissional que desempenha esse trabalho e respectivas atribuições, o projeto de implantação do Multi.Lab.EaD destaca o seguinte:

[...] a equipe do Multi.Lab.EaD será composta por profissionais da tecnologia educacional, da área pedagógica e das diversas áreas do conhecimento que, em conjunto com os especialistas das disciplinas e gestores criam os desenhos pedagógicos, elaboram os Cadernos Pedagógicos, os Manuais Instrucionais e outros recursos didáticos combinando mídias. Também serão responsáveis pelo desenvolvimento das formações e capacitação dos profissionais envolvidos. Essa equipe também planeja faz publicações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com a orientação dos professores por disciplina ou área e realiza a avaliação do andamento desse processo. O objeto de trabalho dos designers instrucionais, gráficos, do webDesign e da comunicação é o tratamento da informação e do conteúdo desenvolvidos pelos professores, com a finalidade de encontrar as melhores alternativas e soluções didático-pedagógicas e de linguagem para facilitar o processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância (UDESC, 2013, p. 7).

Nesse contexto, o conceito de equipe adquiriu um sentido novo desde o adotado na primeira fase dos processos de produção de material didático no CEAD: perpassa uma dimensão ampliada, contextualizada e situada, a exemplo do que sugere Moreira (2009) quando se refere ao conceito de equipe:

[...] as equipes de trabalho, em suas trajetórias ressignificam e recontextualizam, continuamente, todo o processo de desenvolvimento num movimento de complexas e subjetivas inter-relações. [...] O conceito de equipe dessa maneira mostra-se fundamental para a compreensão das características, competências, papéis dos componentes do processo de produção de EaD (Moreira, 2009, p. 372).

Segundo o mesmo autor, a palavra *equipe* pode ser usada para designar a identificação de agrupamentos com as mais diversas características, finalidades e perfis. No âmbito do Multi.Lab.EaD, a palavra *equipe* Designa um *grupo de trabalho* que atua em colaboração, considerando que os saberes de cada um constituem uma rede de conhecimentos na perspectiva da ampliação de

⁴⁵ Suas origens estão vinculadas à necessidade de instrução e treinamento em massa de militares para atuarem na Segunda Guerra Mundial, nos estados Unidos. Nesta ocasião, o conceito do *Design Instrucional* foi aplicado para definir comportamentos dos aprendizes por meio de métodos de padronização (Filatro, 2008).

⁴⁶ Essa caracterização será feita adiante, no capítulo 3, na discussão das atividades do *designer* da EaD.

competências necessárias ao desenvolvimento das atividades demandadas pela instituição de EaD, e nunca uma soma das partes. Isso porque a associação de conhecimentos, experiências e saberes geram novos saberes.

De acordo com Moreira (2009), nas instituições de EaD é comum encontrar diferentes composições de equipes, e isso se dá em virtude da estrutura de gestão e dos processos internos, bem como das demandas e formas de atendimento dos serviços educacionais na instituição. No entendimento do autor, essas equipes podem ser agrupadas por áreas profissionais e competências específicas e são comumente designadas como equipes multidisciplinares. As constituições principais, segundo ele, são as seguintes: a) equipe gestora; b) equipe de autores e conteudistas; c) equipe pedagógica; d) equipe de *Design* Instrucional; e) equipe de arte; f) equipe de tutores e mediadores de aprendizagem; g) equipe de monitoria pedagógica; h) suporte técnico; i) equipe tecnológica (Moreira, 2009).

Nesse cenário de inovações, revisões conceituais e procedimentais, o Multi.Lab.EaD constituiu um grupo de *Design* que incorporou elementos das várias equipes citadas pelo autor. Esta equipe multidisciplinar desempenha funções que aproximam diferentes linguagens, teorias pedagógicas condizentes com a filosofia do curso aos princípios de formação humana, às noções de gestão, de tecnologia, de navegabilidade e usabilidade, entre outras competências relativas à análise de cenários, planejamento e avaliação. O Guia de Produção de Material Didático para a EaD do Laboratório ressalta essa aproximação:

[...] O objeto de trabalho dessa equipe é o tratamento da informação e do conteúdo desenvolvidos pelos professores, com a finalidade de encontrar as melhores alternativas e soluções didático-pedagógicas e de linguagem para facilitar o processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância em qualquer tipo de suporte midiático, seja ele impresso ou digital (UDESC, 2015b, p. 11).

Alicerçada por uma visão multidisciplinar e colaborativa, a equipe foi constituída inicialmente com a seguinte configuração: coordenador, *designer* Instrucional (DI), *designer* Gráfico (DG), revisor de texto, professor especialista e parecerista (responsável pela validação do caderno pedagógico), conforme demonstra a Figura III. 21, a seguir:



Figura III. 21 Equipe Multidisciplinar
 Fonte: Guia de Produção de Material Didático (2015b, p. 8).

O *designer* gráfico e o *designer* instrucional (com diferentes formações), bem como o *web designer*, entre outros profissionais, compõem atualmente a nova estrutura do Multi.Lab.EaD, cujo conceito é de integração, ou seja, o trabalho é desenvolvido de modo colaborativo e executado e avaliado em conjunto com os professores das disciplinas, sendo que as atividades são sempre negociadas e orientadas pelos princípios do Projeto Pedagógico, mas também pelas regras do grupo.

A Figura 29⁴⁷ representa as dimensões desse processo de *Design* da EaD que não é linear, e sim contextualizado e situado. Envolve os saberes (necessários ao levantamento dos cenários e organização do planejamento), o saber fazer (a organização das ideias e adaptação às situações específicas), o agir (a atividade e as tarefas propriamente ditas de implementação), para gerar convergência (soluções de aprendizagem que darão sentido às experiências de aprendizagem), conforme mostra a Figura III. 22, a seguir:

⁴⁷ Esse esquema foi utilizado na construção do Caderno Pedagógico de Produção de Material didático para a EaD e foi utilizado como um metaconceitamento. As etapas eram explicadas articulando o conteúdo que dava conta de representar cada sequência na evolução dos conceitos de *Design* da EaD.



Figura III. 22 Evolução do processo de *Design*
Fonte: Pandini et al. (2014, p. 13).

Nesse sentido, entendemos, como Preti (2000), que o trabalho do *Design* é uma produção intelectual complexa, e a tomada de decisões por parte dos profissionais ocorre ao longo de todo o processo de desenvolvimento, necessitando mobilizar conhecimentos e saberes de distintas áreas por se tratar de trabalho educativo – por consequência, atividade intelectual. Os campos de ação, as intersecções e os produtos gerados pelo trabalho da equipe multidisciplinar são representados conforme a Figura III. 23, dipsota a seguir:

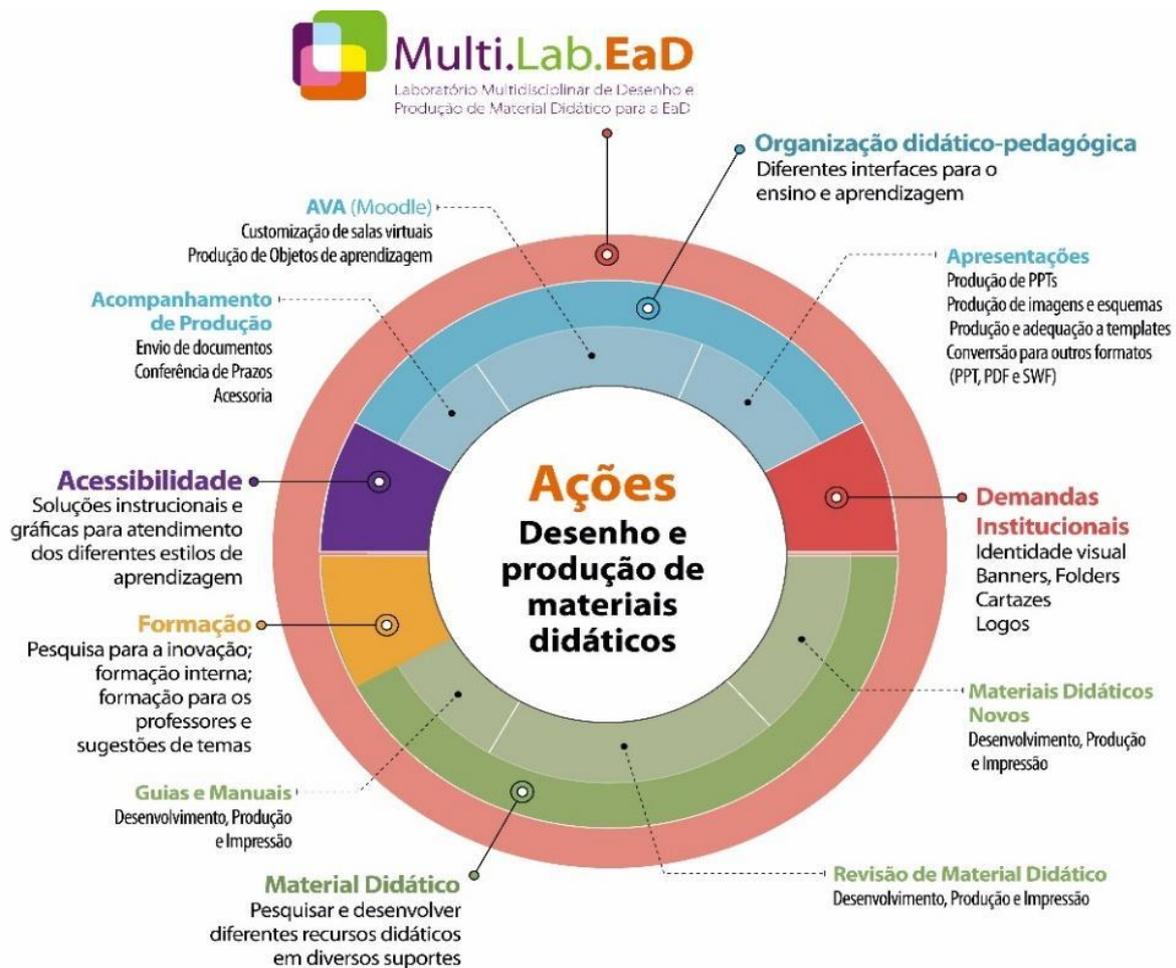


Figura III. 23 Ações, intersecções e produtos
Fonte: Guia de Produção de Material Didático (2015b, p. 9).

Os profissionais possuem a finalidade de apoiar a produção e a gestão pedagógica, tecnológica e de acessibilidade. Atuam desde o planejamento da oferta dos cursos até a implementação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e avaliação dos projetos. Tais ações assentam-se sob um conjunto de habilidades e competências de caráter multidisciplinar e transdisciplinar. Filatro (2008, p. 141) destaca que essa dimensão da profissionalidade permitirá “[...] fazer a ponte entre especialistas de diversas áreas para atingir a finalidade principal que é promover a melhor instrução e a aprendizagem significativa”.

Tal perspectiva está prevista no Guia de Produção de Material Didático do Laboratório que propõe soluções didáticas e instrucionais de apresentação e organização de conteúdos, indicando ferramentas que potencializem a relação ensino e aprendizagem, com a utilização de metodologias e técnicas da EaD (UDESC, 2015c).

Essas soluções perpassam diferentes etapas: ideação, criação, implementação e avaliação, em estreito diálogo com os demais profissionais do sistema, principalmente com os professores. Tais etapas envolvem “pessoas, processos e produtos”.⁴⁸ Para atender a essa finalidade, as ações, especialmente as vinculadas ao *Design* da EaD no sentido micro (disciplina), meso (curso) e macro (processos de institucionais e organizacionais de EaD), contam com processos interativos que podem ser comparados ao modelo de processo proposto por Khan (2004, p. 35), conforme a Figura III. 24, apresentada a seguir:

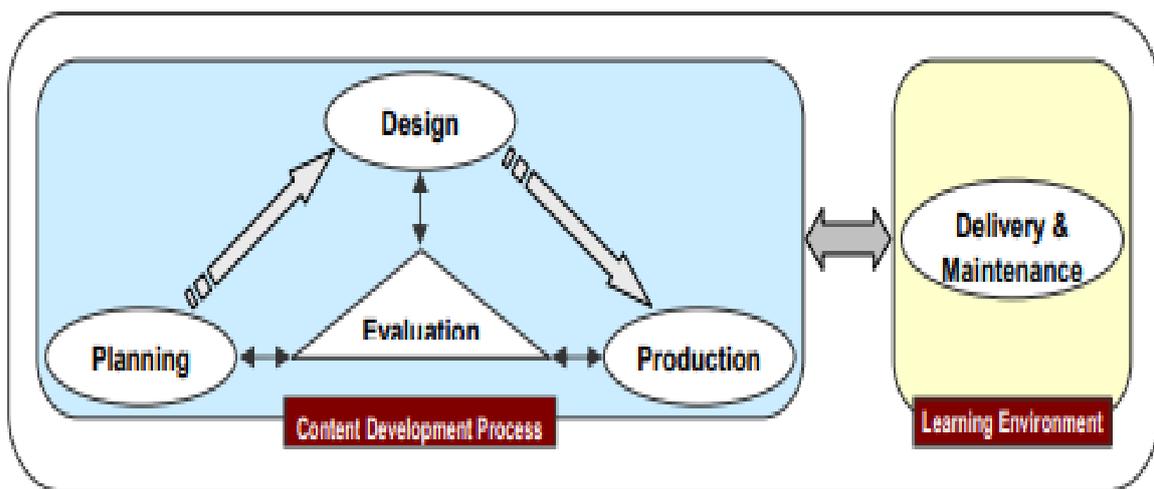


Figura III. 24 The Iterative Process of the *E-learning*
 Fonte: Khan (2004, p. 35).

⁴⁸ A proposta de *design* do Multi.Lab.EaD se assemelha ao Modelo de Design 3P (Khan, 2004). IN: “The People–Process–Product Continuum in E-Learning: The E-Learning P3 Model. Educational Technology, v. 44, n. 5. Recuperado de: <http://www.bookstoread.com/etp/elearning-p3model.pdf>.

O autor não define as equipes distinguindo os profissionais por especialidade, mas a partir do papel de cada sujeito no processo de desenvolvimento das demandas. Cada qual tem sua atribuição desde o início, começando com o planejamento feito com base no projeto de curso. Segundo o autor, este movimento será sempre “[...] um processo colaborativo em que cada membro executa suas tarefas específicas para um curso” levando em conta a contribuição do outro (Khan, 2004, p. 35).

Sobre tais atividades e associações, o projeto que regulamentou o Multi. Lab. EaD destaca a ordenação das funções nessa perspectiva:

As ações compreendem e implementam de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC ou da proposta que o sustenta, tendo em conta cada área do conhecimento e a atualização permanente. Os profissionais que ali atuam, com suas visões teóricas e atitudes práticas estabelecem uma relação dialógica – com o sujeito, sua cultura e expectativas, de modo a desenvolver a autonomia do estudante e sua capacidade para aprender, aprender a aprender e promover o desenvolvimento cognitivo e sociocultural (UDESC, 2015b, p. 8).

O principal objetivo da criação do Multi.Lab.EaD foi o de ser um *lócus* de pesquisa, associação de ideias e saberes para gerar conhecimento e inovação no desenvolvimento de soluções educacionais que derivam de um novo paradigma emergente e multirreferencial nos quais as práticas são sempre situadas plurais e dialógicas, favorecedoras de negociação de espaços, produções e sentidos.

A finalidade é sempre a de estabelecer uma relação comunicativa com os gestores e os profissionais especialistas em conteúdo para instrumentalizar o planejamento para a execução dos diversos processos que compreendem os cursos de EaD no CEAD/UDESC (UDESC, 2015a). Essa estrutura de comunicação envolve objetivos que mediatizam práticas e culturas e orienta as ações no cotidiano do trabalho que se orientam por objetivos, conforme destaca a Figura III.25, disposta a seguir:



Figura III. 25 Objetivos Multi.Lab.EaD
Fonte: Guia de Produção de Material Didático (2015b, p. 10).

O objetivos emolduram um panorama em que a EaD, no CEAD, se insere em um contexto amplo de educação, sinalizando para uma estrutura que comporta um espaço de ações integradas e trazendo a implícita visão de educação em rede, conectada e de um trabalho em grupo na perspectiva de comunidade. Para além disso, identificam-se cinco processos diretamente relacionados na Figura III. 25. Tais processos relacionam a evolução dos procedimentos do ponto de envolvimento dos sujeitos, que farão convergir para um sentido de uma gestão, para favorecer uma aprendizagem ampliada e situada. A avaliação é o componente que retroalimenta todas as ações envolvidas, conforme destaca a Figura III.26, apresentada a seguir:



Figura III. 26 Processos compartilhados
Fonte: Projeto Multi.Lab.EaD (2013, s/p).

Outra questão importante foi o destaque dado à dimensão e à natureza multidisciplinar. Os Referenciais de Qualidade (RQ) destacam tal dimensão referindo-se aos agentes que implementam os projetos de EaD por se tratarem de processos plurais que transitam por diferentes áreas do conhecimento, como sugere o documento:

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade. No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância [...] (Brasil, 2007, s/p).

Segundo os RQ (Brasil, 2007), é relativo ao projeto pedagógico do curso especificar a configuração do material didático a ser utilizado no projeto educativo, mas, em particular, precisa-se descrever e caracterizar a equipe multidisciplinar responsável por esta tarefa, destacando, para além dos professores que são agentes essenciais no processo, todos os profissionais e suas respectivas áreas de atuação, como, por exemplo: *web designer*, desenhista gráfico, revisor, equipe multimídia, entre outros.

Nessa linha, Senge (1999) nos orienta a pensar que o trabalho em equipe gera aprendizado e desenvolve o pensamento e a comunicação coletiva, aprimorando os talentos individuais, complementando-os, e assim se dá na prática cotidiano do trabalho educativo. A flexibilidade, a autonomia e a liderança também formam equipes de trabalho bem-sucedidas e, quando há a

disponibilidade ao diálogo, pode-se romper o silêncio da rigidez e os limites da impessoalidade ou individualidade, quebrando as barreiras do estruturado, do disciplinar e hierarquizado.

3.4.1 O planejamento, o processo e o produto do *Design* no Multi.Lab.EaD

A importância de uma equipe multidisciplinar é percebida nos processos, nas rotinas e nas diferentes situações que são criadas face aos perfis e atitudes que compõem o conceito e o trabalho educativo. As conexões produzidas pelo grupo impõem à equipe a adoção de procedimentos que otimizem os processos e possibilitem o desempenho dos agentes, bem como o desenvolvimento ideal das atividades e produtos, respectivamente.

Com o propósito de organizar e sistematizar o trabalho no Multi.Lab.EaD, o planejamento funciona por níveis e proporciona uma visão geral das necessidades a serem atendidas e das etapas e tarefas a serem percorridas na construção do *Design*. O planejamento é uma das etapas do fluxo de procedimentos, conforme mostramos na figura a seguir:



Figura III. 27 Fluxos e procedimentos

Fonte: Pandini et al. (2015a, p. 32).

O planejamento, nesse caso, é composto por cinco níveis de desenvolvimento: 1) elaboração do cronograma de execução; 2) orientação das equipes e formação; 3) seleção do conteúdo, das mídias e dos suportes; 4) levantamento das estratégias e execução dos processos; 5) implantação dos mecanismos de avaliação e retroalimentação, representados na Figura III.28, disposta a seguir:

Cinco níveis hierárquicos no processo de planejamento



Figura III. 28 Níveis de Planejamento

Fonte: Fonte: Pandini et al. (2015a, p. 76).

Qualquer que seja a estrutura orgânica, sistêmica da instituição exigirá uma organização estrutural integrada independentemente das abordagens adotadas (Filatro, 2009). No entanto, a escolha e a produção das mídias estão vinculadas à decisão institucional sobre o grau de interação e de interatividade que os interlocutores do processo de ensino-aprendizagem terão acesso no espaço midiático da aprendizagem (Roesler, 2008). Essa escolha perpassa a análise do público-alvo e de seu respectivo acesso às mídias definidas como ferramentas e recursos de entrega de conteúdos.

3.5 Síntese do Capítulo III

O presente capítulo destacou a importância dos organismos governamentais no desenvolvimento da EaD no Brasil e para o fortalecimento da formação superior no Brasil, essencialmente as licenciaturas. Nessa perspectiva, a legislação educacional (LDB 9394/96) e as regulações do governo federal foram cruciais à implementação da modalidade a distância nas Universidades públicas para os cursos superiores a distância. O capítulo também deu visibilidade à década da educação, quando a educação obteve incentivo dos organismos financeiros, entre eles o Banco Mundial. O objetivo era mudar os índices educacionais nos países em desenvolvimento. Assim, a EaD ganha respaldo, e começa-se a implantar as ofertas de cursos superiores. Um destaque importante foi o Programa Universidade Aberta do Brasil: o sistema oportunizou a implantação da EaD em muitas Universidades e, apesar das controvérsias, fortaleceu muitos sistemas de EaD e oportunizou a organização de equipes, entre elas a implantação de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento dos desenhos pedagógicos dos cursos na modalidade a distância.

O capítulo apresenta, ainda, a trajetória da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – na modalidade a distância, que em muito foi propalada pelas necessidades de formação, pelas renovações legislativas e normativas e pelo incentivo econômico. Esses fatores oportunizaram o desenvolvimento de uma estrutura adequada para a EaD e ancorada às instruções para a implantação da modalidade e tornaram viáveis a implantação e organização da EaD por meio do Laboratório de Produção de Material Didático para a EaD e sua respectiva arquitetura didático-pedagógica. O capítulo deu especial destaque à implantação da EaD no CEAD e ao setor de desenvolvimento de material didático, os bastidores de sua implantação e desenvolvimento, os produtos e processos que foram se instalando para o desenvolvimento do *Design* da EaD na UDESC.

CAPÍTULO IV. CONCEITOS E PRINCÍPIOS DO TRABALHO DE *DESIGN* DA EAD

“O mundo não é. Está sendo. Com subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém nas ocorrências” (Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia).

Este capítulo apresenta, em cinco tópicos e respectivas subdivisões, um panorama teórico que servirá de suporte às atividades de *Design* da EaD como um campo de trabalho que envolve pessoas, processos e produtos cujas atividades são mediadas e desenvolvidas por *designers* instrucionais e professores que assumiram atuar em uma comunidade de trabalho multidisciplinar. Considera-se que há um conjunto de teorias que se propõem a explicar a existência e a constituição da natureza humana, o lugar do homem no mundo, as relações que ele estabelece consigo mesmo, com os outros e de que forma ele se posiciona diante dos condicionantes materiais, que orientam práticas para satisfazer desejos e necessidades, nas quais o trabalho assume um lugar de protagonista. Compreendemos, pois, o "trabalho como um campo essencial para o desenvolvimento do homem" (Machado, 2005, p. 157), e é desse ponto de vista que construímos um alicerce para a discussão teórica e metodológica e para a análise das atividades desenvolvidas pelos profissionais na modalidade a distância.

Nesta pesquisa, a teoria histórico-social, que tem como principal representante Lev S. Vygotsky (1896-1934), e os princípios da educação humanista de Carl Rogers, adotada por Paulo Freire (1921-1997) na acepção da palavra, são tomados como pressupostos teóricos para explicar o estabelecimento de conexões epistemológicas para a análise do gênero trabalho do *Design* da EaD, por meio de diferentes modos de pensar os processos aliados aos saberes que impõem um sentido coletivo às atividades e que envolvem a prescrição de um conjunto de tarefas a serem executadas para efetivar o trabalho em EaD.

As raízes teóricas das vertentes histórico-social e humanista estão ancoradas nas concepções filosóficas e sociológicas do materialismo histórico-dialético e associadas às teorias críticas de educação, as quais concebem o homem plural associado a uma estrutura complexa em um contexto cultural ampliado, influenciado por condicionantes materiais e não materiais. O autor Russo Lev Vygotsky e seus colaboradores, Alexandre R. Luria e Alexis N. Leontiev, assim como o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire e seus interlocutores, situam o homem como um ser situado e produtor de história, que transforma e se transforma pelo trabalho, em comunhão com os outros homens, com a natureza e no exercício de suas atividades em sociedade. Esse homem é definido a partir das

dimensões onto e filogenética, compreendido como “*um ser de relações*” que está “*no*” e “*com*” o mundo (Freire, 1967), considerada a perspectiva tanto individual quanto coletiva do seu pensar e agir nos diferentes contextos. A perspectiva coletiva do sujeito, nesta tese, foi considerada a partir das “múltiplas singularidades que se entrecruzam, porque ele que realiza a sua história e a dos outros, na mesma medida em que é realizado por ela, sendo, por isso, produto e produtor, simultaneamente” (Maheirie, 2002, p. 36).

As atividades do *Design* da EaD são analisadas como fenômeno e trabalho educativo marcado pela presença de diferentes componentes e que é viabilizado por pessoas, seus saberes, seus modos distintos de pensar que impulsionam um modo de agir associado às permissões e aos limites que são, muitas vezes, transpostos por meio de negociações e acordos de colaboração em um universo plural e multirreferencial que caracteriza a educação como proposta formativa. O capítulo que segue está organizado em cinco tópicos, os quais são desenvolvidos a seguir:

4.1 A interface humanista e histórico-social e o *Design*

Nas décadas que se passaram desde a formulação da corrente sócio-histórica, cujas origens estão associadas aos nomes de Lev S. Vygotsky (1896-1934), Alexei N. Leontiev (1903-1979) e R. Luria (1902-1977), e da abordagem humanista ou centrada na pessoa de Carl Rogers (1902-1987), tendência que inspira o pensamento educacional de Paulo Freire (1921-1997), que percebe o homem situado, constituído de natureza social e histórica –, muitas reflexões foram formuladas em educação, principalmente sobre o papel dos profissionais em uma instituição educativa de EaD e em uma sociedade em constante transição, em que o trabalho é tomado como um componente transformador (Marx, 1989).

Mesmo tendo sido desenvolvidas em outros tempos, quando os pensamentos eram advindos de uma Rússia pós-revolucionária, percebemos, ao longo dos estudos, que as abordagens teóricas desta tese são cada vez mais atuais em um mundo organizado em classes e em uma sociedade de tantas contradições e conflitos que estão sob busca constante de emancipação e autonomia.

No contexto da EaD, cujas ações são mediadas por tecnologias e tendências emergentes de *Design*, face à renovação dos paradigmas das ciências e da sociedade, a percepção de Freitas (2004) com relação à abordagem sócio-histórica contempla alguns argumentos que remetem à coerência epistemológica vinculada à perspectiva atual dessa investigação. Sobre a teoria defendida por Vygotsky, a autora destaca que

[...] ao compreender que Vygotsky foi de fato um homem de seu tempo, por estar respondendo aos reclamos de uma nova sociedade que estava se constituindo, pode-se hoje dizer que ao dar condições de olhar para a nossa sociedade atual com um olhar crítico, numa busca de uma transformação emancipatória, ele se torna também, um autor para além de seu tempo (Freitas, 2004, p. 121).

Quanto ao pensamento de Paulo Freire, cuja pedagogia é de tendência libertadora e inspirada em Carl Rogers, o percebemos como uma visão necessária à educação atual e especialmente ao design. Sob os mesmos argumentos, posicionamo-nos a partir de uma tendência dialógica e dialética que nunca será superada em educação: uma busca holística constante que se ancora na perspectiva histórico-crítica e progressista do ato educativo. A aproximação dos dois autores citados é declarada em um texto de Freitas e Boechat (2018) que diz que a principal convergência entre o pensamento rogeriano e a pedagogia de Paulo Freire está na concepção de ser humano. De acordo com o autor,

A base de todo o pensamento humanista, afirmado frequentemente por Carl Rogers, é a mesma que embasa o pensamento de Freire. Há expressivas convergências do pensamento de Carl Rogers e Paulo Freire, relativas ao âmbito educacional e **se pode concluir** que as práticas pedagógicas que se pautam na pedagogia de Freire e na abordagem centrada na pessoa de Rogers podem ser efetivas não só para o desenvolvimento crítico do aluno, como também para o enriquecimento da relação educador-educando **e para a revisão de paradigmas diante das expressivas mudanças na sociedade a partir da introdução das tecnologias telemáticas** (Freitas & Boechat, 2018, p. 271, grifo nosso).

Paulo Freire, como tantos outros pesquisadores e educadores em todo o mundo, foi influenciado pelas ideias de Karl Marx, que construiu as bases para o conceito de materialismo dialético, inspirado inicialmente pelas ideias de Hegel. Vivendo em um período pós-hegeliano, Marx ressignificou as posições de Hegel em seus estudos, em diálogo com seu colaborador Engels: ambos concebem “o indivíduo real” como resultado da sua história, ou seja, para Marx (1984, p. 49) “as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias”, e esses homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história, ou seja, precisam comer, beber, se vestir – em outras palavras, suas ideias percebem a construção humana como uma produção da práxis social. Tal práxis está no conceito de materialismo dialético, na produção material da existência humana, que está inserida em uma dada sociedade. Portanto, a práxis social é a produção material dessa vida em sociedade.⁴⁹

⁴⁹ O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos (Marx & Engels, 1984, pp. 30-31). “A conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade” (Marx & Engels, 1984, p. 21).

Os posicionamentos desses intelectuais geraram, no Brasil, uma nova tendência educacional desde o início da década de 1990. Esse novo enfoque ficou conhecido como teoria crítica da educação, uma proposta emergente e que exerceu uma grande influência nas políticas públicas educacionais de viés dialético no século XX e atual no século XXI, que acolhe o conceito e o enfoque da educação multirreferencial.⁵⁰ No nosso entendimento, quando educação é assumida a partir dessa abordagem, sob a ótica visualizada, a partir da pluralidade e heterogeneidade da sociedade e das práticas, em função de ser um fenômeno humano e complexo, compreende-se sua genuína finalidade, que é a de oferecer um conjunto de experiências igualmente plurais que assegurem uma formação integral a um sujeito integrado à sua realidade social, concreta e em uma busca constante para a satisfação das suas necessidades e respectiva emancipação (Freire, 1967).

Paulo Freire busca, na concepção marxiana, o conceito de realidade social, de coletividade. Ele a concebe como uma trama de relações que envolvem o homem, sua materialidade e a consciência. Essas relações acontecem na dialética das singularidades e na pluralidade de cada sujeito e seus atos,⁵¹ em um contexto dinâmico que forma uma “*totalidade social*”. Portanto, não há fenômeno, circunstância ou fato que aconteça fora dessa visão situada, plural e que não seja capaz de impactar as práticas dos sujeitos. Sob esse princípio, Paulo Freire (1987) reconhece a finalidade da educação relacionando o homem ao mundo e sua participação nele. Sob essa ótica, o autor observa que [...] nos seus conteúdos, em seus programas, em seus métodos, adaptada ao fim do que se persegue, permite-se ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história” (Freire, 1987, p. 42). Considerando essas visões de mundo e definida na categoria de educação formal, a EaD se consolida como um processo em que as tecnologias protagonizam diferentes graus de interação (síncrona e assíncrona) e permitem o compartilhamento de informações, experiências e artefatos pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e organizacionais (Silva & Spanhol, 2014). Nesse sentido, mediada por um sistema de comunicação bidirecional, a EaD precisa dispor de um conjunto de suportes e recursos didáticos para o apoio a essa formação que exige, além do compromisso do estudante e do docente, a participação de uma equipe de profissionais no desenho e para o êxito na gestão do ensino para favorecer a aprendizagem. Essas demandas

⁵⁰ Fazendo referência à tendência proposta por Ardoino (1998) às práticas educacionais que consideram a perspectiva contextualizada de educação em que se permite explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua complexidade, conforme discutidas no capítulo 1.

⁵¹ “Fazendo-se na pluralidade do contexto, o sujeito, como singularidade humana, está tecido no mundo e caracterizado por uma situação específica. Nela ele se movimenta, se constrói e produz a história, à luz de um projeto. Impulso em direção ao ainda não existente e, simultaneamente, inserido em condições objetivas que a situação lhe impõe, o projeto é a própria práxis vivida no cotidiano. Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação” (Sartre, 1964, p. 151). Para esse autor, o projeto define o sujeito, caracterizando a dialética do subjetivo e do objetivo. Como subjetividade objetivada (que se transforma em ato), o projeto é este movimento do sujeito (incluindo seu passado) em direção ao novo, ao inexistente, em um processo de superação que implica recusa e realização, ou seja, transformação e manutenção de uma situação.

necessitam desencadear práticas pedagógicas referenciadas em um paradigma emergente para se estabelecerem e para que se fortaleça a visão plural, multidisciplinar e “[...] a abordagem colaborativa de gestão necessária em todos os âmbitos do processo educativo (Behrens, 2014, p. 93).

Pimentel (2017) e Neder (2009) observam que, por muito tempo, a EaD se apoiou em modelos de tendência industrial, reproduzindo práticas tradicionais de ensino, no entanto, com o redimensionamento do tempo e do espaço que incide diretamente sobre as atividades humanas, estamos às voltas de uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem. Concordamos que o modelo industrial já não atende mais aos anseios da sociedade global e conectada, e, nesse novo cenário “[...] todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (Moran, 2014, p. 68).

Para Neder (2009), é preciso reconhecer a necessidade da presença de processos interativos que propiciem não só a relação entre sujeitos, mas que provoquem um olhar mais amplo e sensível sobre o contexto. Na perspectiva da autora, a EaD pode ser vista como uma possibilidade de evolução dos sistemas educativos vindo a corrigir visões funcionais e autorreprodutivas e todos os desajustes e desequilíbrios que essa diferenciação matricial proporcionou ao longo dos séculos.

A análise dessas propostas deverá se estabelecer sob a lógica reflexiva (Perrenoud, 2002), porque a EaD, assim como todos os espaços de educação, deve promover não só a análise das práticas, mas o diálogo, justamente porque a EaD é, por natureza, um lugar um de diálogo, de interlocução entre os sujeitos da ação educativa e, por isso, um *locus* de coletividade e colaboração. Para Philippe Perrenoud (2002, pp. 156-157), “a mudança nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que se faz. Acima de tudo uma pessoa quer que sua prática, compreendida como repetição de atos semelhantes em circunstâncias semelhantes evolua”. Nesse sentido, segundo o autor, a mudança nasce na relação com o mundo, e não transitando insensivelmente de uma ação para outra, e se afirma quando há consciência e “aplicação de saberes e de princípios legítimos”.

Tarcia e Cabral (2002) realizaram um estudo sobre a EaD a partir do “novo papel do professor” e nos auxiliam a explicar essa complexa lógica de mudança educacional sustentando suas bases na perspectiva freireana, em que o diálogo deve prevalecer em contraposição à educação como depósito (Freire, 1987), da transmissão de conteúdos⁵² previamente planejados e estruturados. No ponto de vista das autoras,

⁵² Paulo Freire (1987) explica que os conteúdos não podem ser “*partes de uma realidade*” ou de uma “*área curricular*”, desconectados da totalidade. Os conteúdos devem ter o propósito de favorecer uma compreensão crítica da totalidade em que os estudantes estão inseridos. O conteúdo em educação também não pode ser visto como “*um conjunto de informações*” que está disponível para ser depositado “*na conta dos estudantes*”, ou contido em programas elaborados sem relação com a realidade do sujeito. Numa visão libertadora, segundo Freire, o conteúdo programático não involucra as finalidades a serem impostas ao povo, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, refletindo seus anseios e esperanças.

A reflexão pode promover a mudança efetiva na ação educativa [...]. A partir da visão freireana, acreditamos que somente uma reflexão sistemática em torno da prática pode trazer mudanças, pressupõe escolha, decisão de mudar. A análise produz os elementos da transformação efetiva. [...] É possível adotar um olhar crítico diante dos desafios [...] O desafio a enfrentar é o de definir os contornos de uma ação complexa [...] (Tarcia & Cabral, 2002, p. 149).

Para Neder (2009, p. 70), “pensar a educação significa fazê-la circunscrita a determinadas condições histórico-sociais, visto que é uma prática social, ela é determinada por outras práticas que também as determina e, por isso, a função se torna ponto fundamental.” No século XXI, a preocupação das instituições deveria estar em oferecer condições adequadas para potencializar o processo educativo, buscando-se adequar a uma pedagogia que fosse capaz de promover a articulação entre o conteúdo e a forma. A finalidade estaria voltada para o exercício da cidadania, ao incentivo à autonomia, à criatividade e à criticidade para interpretação da realidade de forma holística, para a superação das tendências reprodutivas de saber (Behrens, 2014; Freire, 2006; Moran, 2014).

Sobre o papel do professor para uma educação para a cidadania e para o desenvolvimento do pensamento crítico, Belloni (2001, p. 83) apresenta uma comparação entre as características do papel do professor presencial e o professor que atua na Educação a Distância, as quais destacamos no Quadro IV.01, em destaque a seguir:

Quadro IV. 1 Características do papel do professor presencial e do professor de EaD

| CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR PRESENCIAL | CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DA EAD |
|--|--|
| Há uma tendência a um perfil de catedrático (que centraliza e controla e administra as aulas) | É um mediador entre o estudante e o conteúdo e o ensino é mediatizado |
| Há uma tendência a uma atualização de ser sempre dentro da sua área específica | É pesquisador , não só de sua disciplina mas em todas as áreas que estão em articulação com sua área |
| Há uma tendência de uma relação de monólogo e de o centro do ensino | Há um diálogo autêntico com os diferentes setores na Universidade |
| Há um certo monopólio do saber por parte do professor | Há a tendência a uma construção coletiva do conhecimento, apor meio da pesquisa e debates |
| Os trabalhos são quase sempre individuais | O trabalho se dá em equipes interdisciplinares em coautoria |
| Há uma certa autoridade e centralidade da prática | Há uma tendência a parcerias , trocas e constituição de redes |
| Há uma tendência de formação que ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender | É uma tendência que tende a refletir sobre sua prática pedagógica, orienta e participa das distintas formas de ensino e pesquisa de forma colaborativa |

Fonte: Adaptado de Belloni (2001).

Na explicação de Behrens (2014, p. 75), o advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos da informática, aliados à mudança de paradigma da ciência, não comportam mais Universidades que se caracterizem por um ensino ou prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica. Torna-se questionável a utilização de tecnologias e métodos que ofereçam a possibilidade, aos estudantes, do desenvolvimento crítico e ampliado, que favoreça o desenvolvimento da autonomia, já que o professor não é o protagonista da relação educativa nem o único detentor do conhecimento ao qual o estudante deverá ter acesso.

Dado esse fato, ainda mais importante é dizer que os estudantes adultos, que constituem a maioria no Ensino Superior a Distância, diferentemente dos mais jovens, estão altamente preocupados

em relacionar seu itinerário formativo às experiências de trabalho, a exemplo do que expressam Moore e Kearsley (2013):

Ao contrário dos alunos mais jovens, a maioria dos adultos tem experiências de trabalho e muitos procuram aprender mais a respeito de áreas do trabalho nas quais já tem grande conhecimento **além do que** [...] os adultos conhecem muito sobre a vida, sobre o mundo, a respeito deles mesmos e das relações interpessoais, incluindo como lidar com outras pessoas em uma aula e talvez com um professor e com o sistema administrativo. [...]um aspecto pouco explorado, mas que deve ser considerado, é que a maioria dos alunos adultos a distância se sentem muito ansiosos quanto ao estudo, especialmente quando inicia um novo curso ou passa a fazer parte de uma instituição. [...] Se a ansiedade for revelada geralmente será direcionada à pessoa que é o representante mais próximo, o instrutor [...] **que auxilia na construção** de um ambiente propício para a aprendizagem” (Moore & Kearsley, 2013, p. 2013-2016, grifo nosso).

O instrutor de que falam os autores pode ser interpretado como aquele profissional que auxilia na mediação do processo educativo e que pode ser o professor, mas também outro profissional da relação educativa da EaD: o *designer*. Como mediador, a sua função transcorre como um processo contínuo, perpassa os múltiplos aspectos e contextos e requer uma combinação de linguagens, recursos de comunicação para a socialização e o compartilhamento dos conteúdos necessários à construção do conhecimento. Esse entendimento é dado por Catapan (2009) quando destaca que

[...] a multiplicidade de condições de comunicações possibilita compartilhar atividades com todos os envolvidos no processo em tempos e espaços diversos e contínuos. [...] As interferências pedagógicas estendem-se em situações contínuas de aprendizagem, mediadas por diferentes meios de comunicação e dirigidas por uma equipe multidisciplinar (Catapan, 2009, p. 75).

A autora ainda destaca que, “didaticamente falando, a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que contempla os mesmos elementos fundamentais da modalidade presencial” (Catapan, 2009, p. 75), que seriam: organização didático-pedagógica, conteúdo programático, abordagens teóricas, metodologia, recursos e avaliação, porém “se diferencia do presencial pelo modo como estabelece a mediação pedagógica”, complementa a autora.

Nesse sentido, o *Design* da EaD pode ser considerado um processo de educação emergente e multirreferencial porque se trata de uma perspectiva e de um movimento que se propõe a abordar as questões sob um novo olhar sobre o outro, mais plural, aquele que antes de preparar algo para os estudantes pensa nas diversas possibilidades teóricas, as quais pressupõem a reflexão de perspectivas epistemológicas coerentes para a construção do conhecimento. Para tal, os fenômenos sociais,

principalmente os educativos, são postos à experiência colaborativa antes de serem publicizados aos estudantes.

O *Design*, nessa perspectiva, possui uma função relevante não só por ser uma atividade complexa e captar as intenções da formação, mas porque se permite atuar sobre os esses fenômenos educativos, buscando as soluções de aprendizagem para um sujeito integrado à sua realidade, que é plural e heterogênea, assim como são as práticas dos estudantes e as atividades dos profissionais. O domínio do *Design*, por meio das ações humanas, está em criar possibilidades para compreender os diferentes estilos de aprendizagem, as distintas experiências dos estudantes, dos seus desejos e expectativas. O *Design* inclui atividades dinâmicas que são executadas por diferentes atores do sistema, dentre eles, os professores e os tutores (Silva & Spanhol, 2014).

É fato que a emergência de um novo paradigma educacional na Era Pós-moderna assinalou mudanças importantes nas instituições educativas (Belloni, 2001; Behrens, 1999; Castells, 1999) e também exigiu das instituições não só a revisão de conceitos, mas também das funções pedagógicas, do trabalho educativo e da visão dos profissionais que elaboram os projetos e os cursos a distância. Uma das razões foi apontada por Tarcia e Cabral (2002, p. 151), que argumentam que “o ser humano do século XXI é aquele que não se contenta mais com o que é, pelo que é, pelo contrário, julga importante saber por que e quais as implicações dos fatos, das situações e dos acontecimentos”.

O redimensionamento educacional, associado à expansão das tecnologias digitais e às conexões em rede, gerou um fenômeno comunicativo multidimensional, multidirecional, multirreferencial⁵³ em que os próprios usuários produzem e compartilham conteúdos de interesse. Na explicação de Litto (2009), tratar-se-ia de uma “*inteligência coletiva*” protagonizada por princípios tais como: “*troca*”, “*compartilhamento*”, “*participação*”, “*conversa*” e “*interação*”. Esses princípios integram um debate contemporâneo em educação. Nesse sentido, a EaD já não pode mais ser pensada fora dessa lógica “*multi*”, ou seja, de uma educação situada, humanista, interativa e dialógica como propósito para uma aprendizagem autêntica e significativa, organizada sob um tempo e um espaço histórico social.

A partir dessas mudanças na organização social em virtude da revolução telemática, Tarcia e Cabral (2002, p. 148) explicam que “o tempo e o espaço assumem novas dimensões e os saberes extrapolam o domínio e o controle das instituições escolares”. Assim, têm-se exigido também dos trabalhadores novas competências com relação ao desempenho das atividades de trabalho em relação às tecnologias (Belloni, 1999; Frigotto, 1992, 1995; Hirata, 1994; Moran, 2014; Saviani 1994).

⁵³ Fazendo referência à tendência proposta por Ardoino (1988) em relação às práticas educacionais que consideram a perspectiva contextualizada de educação, em que se permite explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua complexidade, conforme discutidas no capítulo 1.

Na educação escolar ou organizacional precisamos de pessoas que sejam competentes em determinadas áreas do conhecimento, em comunicar, gerenciar os conteúdos aos alunos, mas também que saibam interagir de forma mais rica, profunda e vivencial, facilitando a compreensão e a prática de formas autênticas de viver, sentir, aprender e comunicar-se. Ao educarmos, **nesta perspectiva**, facilitamos num clima de confiança, interações pessoais e grupais que ajudam a construir um referencial rico de conhecimento, valores e práticas (Moran, 2014, p. 70).

Sob essa ótica, os projetos educacionais deverão ser elaborados compreendendo a educação como algo vinculado aos processos mais subjetivos do desenvolvimento humano. Essa é uma posição defendida por Catapan (2009) quando diz que a EaD não pode se descolar do que é a essência da educação e se afastar “[...] da perspectiva que integra práticas de formação com princípios pedagógicos que evidenciam como e de que maneira os atores da formação convivem quotidianamente com saberes/conhecimentos construídos, re-criados, instaurados e instituídos neste processo” (Catapan, 2009, p. 83).

Sob tal entendimento, os paradigmas convencionais de educação já não se sustentam (Behrens, 2014; Moran, 2014). Essas novas possibilidades evidenciam situações de aprendizagem mais flexíveis geradas na espontaneidade (Maheirie, 2002) dos processos e fluxos educacionais, aqueles que supõem espaços mais dialógicos e mais didáticos que vêm expressos nas diferentes formas de mediação e de recursos multimídia.

Assim, vinculada ao desenho de material didático e à organização dos ambientes para o desenvolvimento dos percursos de aprendizagem, Filatro (2008, p. 112) trata dessas questões relacionando o papel da telemática e da aplicação das tecnologias a partir de padrões mais flexíveis:

[...] a telemática desempenha um papel fundamental, garantindo uma análise mais precisa dos fatores contextuais, maior personalização dos percursos individuais e possibilidades real de interação entre os atores. Em termos de personalização, atribui-se às tecnologias a função de prover padrões mais flexíveis que permitam aos alunos fazer escolhas quanto ao tempo de participação no curso, [...] conteúdo, [...] abordagens instrucionais, [...] local de estudo e participação [...] (Filatro, 2008, p. 112).

Dentre outras tantas existentes, elegemos duas razões para pensar a educação sob o olhar direcionado ao *Design* da EaD na perspectiva mais humana, histórica e socialmente situada em um contexto multi – disciplinar, dimensional e referencial: uma delas reside no fato de que os modelos pedagógicos tradicionais que privilegiam a comunicação oral em detrimento da construção coletiva do conhecimento já estão obsoletos, e a outra é a de que o ensino e a aprendizagem já não podem ser pensados para um local físico esquadrinhado (espaço) e ao compasso do relógio (tempo). O espaço

não é mais um local que abriga pessoas em uma sala para ouvir um professor com suas lições programadas: hoje ele se situa *em todos os lugares ou em lugar algum*.

Na EaD, esse território abriu o lastro para a compreensão do que Raffaghelli (2009) considerou como “*espaços culturais ampliados*”,⁵⁴ um *locus* que se situa em todos os lugares e em todos os tempos – é um novo elemento, ou melhor, uma ressignificação de um dos elementos da organização educacional. Esse novo elemento altera aquela estrutura antiga de saber e de conhecimento e se reorganiza sob uma nova configuração – a coletiva. O tempo também não é um “*tempo de fato*”,⁵⁵ aquela noção que Designava um sentido rigoroso, objetivado ou orientado por uma sequência de ações e de rotinas subsequentes. Segundo Merleau Ponty (1999), o tempo é um construto, um artefato, e, por essa razão, as dimensões do passado (tempo que foi) e presente (tempo que é) são imanentes no ser humano; sujeito e tempo estão impregnados, atuam mutuamente um sobre o outro sob uma dinâmica que se retroalimenta. Assim o espaço-tempo relacionado ao processo de *Design* para um sujeito no e para o seu tempo e espaço está relacionado à composição dos cenários que é dada, por um lado, pela tecnologia, e por outro pela atividade humana colaborativa.

Para Peters (2004), os estudantes se movem em um tempo de aprendizagem diferenciado, sem a interferência direta de um instrutor. É um conjunto cada vez mais diversificado de técnicas, de materiais, de atitudes, de modos de pensar, incluindo novos atores que habitam o tempo e o espaço da EaD, que se desenvolve juntamente com o ciberespaço (Levy, 1999). Segundo Catapan (2009),

A presença ou a ausência desta ou daquela forma de comunicação remete a um determinado grupo social e localiza-se no tempo e no espaço, conferindo-lhe uma determinada identidade, ou um determinado modo de ser. É possível para o indivíduo, estar aqui em estado atual e virtualmente em qualquer lugar ao mesmo tempo, configurando outro modo de ser e estar no mundo. [...] O mesmo saber pode ser acessado ao mesmo tempo por diversas formas de comunicação, por inúmeros indivíduos, e sofrer interferência destes, sendo alterado substancialmente em seu significado (Catapan (2009, p. 77).

Nessa perspectiva, se “*o estar localizado*” em um determinado tempo e espaço designa distintas formas de ser e não impedem “*o estar conectado*”, a educação assume o tripé que deve considerar a desterritorialidade, a heterogeneidade e a pluralidade e que, mesmo lidando com diferentes contextos e tempos diversos, não perde a sua identidade: a de ser educação. Nesse sentido, se a Educação a Distância está sob uma nova ótica, o *Design* também assume outras feições ao lidar

⁵⁴ Os contextos culturais ampliados são identificados como espaço da Web em que se revela um “tecer simbólico” no qual os contextos culturais de referência são parcialmente abandonados para adotar novos pontos de referência socioculturais no espaço “ubíquo” da rede (Raffaghelli, 2012).

⁵⁵ Referência ao conceito de tempo e temporalidade sob o ponto de vista fenomenológico de Merleau Ponty (1999), que designa o tempo como uma construção cultural e simbólica e o reconhece como uma construção subjetiva. Sua existência depende de uma subjetividade concreta.

com o planejamento e a execução das demandas educacionais. A dinâmica fordista da indústria que acompanhou a instalação da Educação a Distância nas suas primeiras fases (produção de massa), concebida sob um tempo-espaço predefinidos, agora dá lugar à personalização das aprendizagens, em que é capaz de criar espaços de subjetividade e altamente dialógicos. O *Design* desencadeia processos múltiplos nos quais a presença humana confere aos produtos a presença interativa e contextualizada gerada pelos conhecimentos humanos e pelo potencial da tecnologia (Filatro, 2008; Silva & Spanhol, 2014).

O trabalho do *Design* não é uma atividade de educação simples e homogênea. Esse ofício se organiza como um processo heterogêneo, que envolve múltiplos procedimentos e componentes com a finalidade de oferecer alternativas para que os estudantes possam usufruir do conteúdo com o melhor potencial das diferentes tecnologias, modos de interação e participação no processo de aprendizagem. As ações que o demarcam prospectam experiências e práticas a partir de uma noção “*instrucional*” (Filatro, 2008).⁵⁶ Pode ser compreendido como um campo de saber, como um conjunto de atividades humanas colaborativas, “como um ofício ou trabalho que envolve diferentes áreas do conhecimento, distintas competências e está direcionado a estratégias mais adequadas aos diferentes tipos de aprendizagem” (Silva & Spanhol, 2014, p. 66).

A tendência humanista crítica, ao enfatizar a natureza da atividade humana em contextos de participação e interação, fortalece as respostas aos modelos estruturados e rígidos de *Design* para uma educação centrada na pessoa integrada à sua realidade. Carl Rogers (1972, p. 152) nos auxilia a compreender essa proposta argumentando que a padronização e a generalização das práticas não condizem como uma educação centrada na pessoa, não expressa um ser de múltiplas experiências e um sujeito em formação. Sobre isso, ele escreve: “[...] se as experiências dos outros forem iguais as minhas e nelas se descobrirem significados idênticos, daí decorrem muitas consequências [...], entre elas a de não haver mais necessidade do ensino”.

Nessa direção, na concepção de Freire (1996), a experiência também está relacionada ao movimento dinâmico dos sujeitos, está impregnada de história, mas essencialmente se constitui na relação entre os sujeitos no mundo, eliminando a posição de hierarquia (porque são práticas distintas em um *locus* social complexo), a exemplo do que entendia Rogers. Essa relação compõe os resultados das ações de um ser rodeado por cultura e circundado por suas escolhas. A experiência, para Freire, é sempre histórica e se constrói na dialética da presença *no* e *com* o mundo. Uma experiência pode ser

⁵⁶ Nesta tese, nos referimos ao termo “instrucional” também como “formativo”, a exemplo do que esclarece Margiotta (2007), termo contextualizado nesta tese para dar conta do sentido à educação como proposta de humanização.

consciente ou não, mas é sempre uma construção na perspectiva comunicativa, ou seja, autenticamente dialógica.

A teoria sócio-histórico-cultural reúne estudos científicos iniciados e desenvolvidos em uma Rússia pós-revolucionária e expandida por várias gerações e possuía como um dos seus objetivos o de compreender os comportamentos humanos fora das paredes dos laboratórios, sob uma visão dialética que considerasse o indivíduo em seu contexto. As respostas dos indivíduos em relação às suas atividades (sociais e cognitivas) deveriam ser analisadas à luz do movimento social e cultural, considerando o ambiente no qual os indivíduos estão inseridos e, especialmente, os seus distintos grupos, classes e respectivas atividades. Essa abordagem possui como fundamento básico o conceito de “sujeito de cultura, que é, ao mesmo tempo, determinado e determinante no curso da história de suas próprias experiências e aprendizagens, que são sempre mediadas” (Azevedo, 2012, p. 57).

Luria (2010, p. 26) apresenta três categorias que identificam os principais pressupostos da teoria histórico-cultural, os quais são relevantes nesse estudo. A eles se atribuem as vinculações com a atividade do homem em sociedade, com a atividade do trabalho e respectivas tarefas, que são afetas ao desenvolvimento humano. Esses pressupostos foram resumidos no Quadro IV.02, apresentado a seguir:

Quadro IV. 2 Pressupostos da Teoria Histórico-cultural

| ASPECTOS | CARACTERÍSTICAS |
|------------------------|--|
| a) instrumental | O aspecto instrumental se refere à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas humanas mais complexas. O indivíduo não responde apenas aos estímulos básicos apresentados pelo meio, mas aos estímulos auxiliares a essas funções. Ele é capaz de alterá-los ou modificá-los por meio do seu comportamento, experiências, hábitos e costumes. O homem se transforma da dimensão biológica à teoria histórico-cultural em um processo onde a cultura é parte essencial da natureza humana, construída nas relações sociais. |
| b) cultural | O aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que, desde criança, o indivíduo desenvolve e enfrenta. Estas tarefas estão relacionadas aos tipos de instrumentos mentais e físicos que temos disponíveis para dominá-las. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem que possui uma ênfase no desenvolvimento do processo de pensamento e na constituição do ser como sujeito. |
| c) histórico | O aspecto histórico entranha-se ao caráter cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e o próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos. As várias operações de pensamento são estruturadas entre as pessoas cuja história cultural é a mediadora. |

Fonte: Adaptado de Luria (2010, pp. 25-26).

Rosa e Montero (1996), na obra organizada por Moll (1996), “*Vygotsky e a Educação*”, discutem as contribuições dos estudos de Vygotsky à educação, a partir da história e da cultura, que se constituem por meio de “um conjunto de ações humanas empreendidas através dos tempos” (Rosa & Montero, 1996, p. 59). A partir dessa compreensão, os autores consideram que tais atividades são socialmente organizadas e mudam com o tempo. Assim é possível perceber as relações entre o pensamento e o desenvolvimento humano, que são dinâmicas e possuem características atinentes à cultura e às práticas de cada sujeito. Segundo as autoras, essas práticas sofrem influências através do tempo e do espaço, ocasionando mudança de comportamentos. Outra questão de nos importa nessa explicação é a do conceito de prática que pode ser compreendido como um processo em transformação que ocorre por meio de processos de transformação, gerado pela ação humana através de diferentes modos de atuação e produção.

Vygotsky reconhece três formas culturalmente mediadas e historicamente desenvolvidas que emergem da atividade prática dos seres humanos e que estão relacionadas: à consciência (atividade

mental), à cooperação social (sociabilidade) e aos instrumentos (tecnologia), conforme explicita Ratner (1995):

- a) aos processos de pensamento, ou seja, aos modos como o sujeito se relaciona com as diferentes situações, o modo como organiza executa e avalia suas decisões;
- b) às atividades individuais que correspondem às ações singulares características das experiências no e sobre o mundo;
- c) às relações interpessoais que correspondem às relações humanas ou às ações compartilhadas ou colaborativas, às trocas, aos consensos, aos conflitos, entre outros aspectos (Ratner, 1995, p. 16).

Segundo Cole (1996), esses pressupostos são dinâmicos e podem ser explicados como processo e resultado da interação com o mundo, o que acontece por intermédio dos “*artefatos culturais*”, que são conceituais e materiais. A linguagem e o discurso são exemplos desses artefatos e são responsáveis por estabelecerem uma interação com o meio. No entanto, artefatos são também instrumentos que o homem utiliza para transformar. Nesse sentido,

a unidade básica que envolve os sujeitos e seus modos de ser, é a prática⁵⁷ [...] Prática que envolve “atividades de indivíduos concretos que acontece tanto em situação coletiva, quanto em uma situação na qual o sujeito lida diretamente com o mundo de objetos e circunstâncias (Cole, 1996, p. 87).

Observa-se que ambas as teorias (humanista e sócio-histórica), atualmente revisitadas sob a luz do paradigma emergente e das teorias modernas de educação⁵⁸ e concebidas a partir do princípio multirreferencial, situam as práticas profissionais marcadas pela particularização e pluralidade de experiências culturais inseridas no interior de uma dada época histórica e temporal. Tais experiências decorrem das influências ligadas aos valores, aos modos de pensar e de agir que organizam o fazer e o viver em sociedade e nos grupos específicos. Incluem a preocupação com os significados atribuídos pela própria pessoa às suas experiências e suas atividades a partir das interações desse sujeito nos distintos grupos nos quais está inserido.

Amatuzzi (2010) nos auxilia a relacionar a perspectiva humanista do ponto de vista da autonomia, aquela que concebe o sujeito como possuidor de algum tipo de poder sobre os condicionantes que o afetam. Essa visão explica que, em práticas que se baseiam no caráter subjetivo, a autonomia é sempre crescente, como se deseja na EaD. Com esse ideário, encontramos novamente

⁵⁷ Essa ideia foi tomada de Hegel por intermédio de Marx e de Engels e a qual Vygotsky chamou de “método cultural de pensamento” (Cole, 1996, p. 87).

⁵⁸ Para Libâneo (2010, p. 24) “as teorias modernas de educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica [...] e que hoje se apresentam em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas, conforme se situam em relação aos temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa”.

Paulo Freire (1996, p. 19), que reconhece que “[...] somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhece que a história é um tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro permita-se-me reiterar é problemático e não inexorável”.

As distintas formas de manifestação e condicionantes – de caráter individual e coletivo – repousam sobre as escolhas dos sujeitos, mas também sobre as situações pedagógicas, em que as soluções didáticas deverão transcender os limites da sala de aula (do espaço e do tempo). Em *Design*, significa compreender que os modelos educativos acompanham as transformações que marcam processos disruptivos que envolvem os paradigmas e nos remetem ao reconhecimento do caráter total da educação, um fenômeno que envolve sujeitos, conteúdos e histórias (experiências) e novas ideias.

Em defesa da necessidade de considerar a operacionalização das atividades dos profissionais da educação sob a perspectiva de reciprocidade, o *Design* da EaD assume lugar de destaque na visão de totalidade, da pluralidade, da heterogeneidade da formação. A ênfase não está no produto, mas na combinação de pessoas e processos e formas de gestão que se interligam e maximizam o valor dos produtos para uma melhor formação. Um fator bastante propício para a compreensão do *Design* como ingrediente do fenômeno educativo é pensá-lo como “ingrediente dos processos práticos práxis de relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como ‘culturalmente organizado” (Libâneo, 2011, p. 128).

Por se tratar de organização e gestão da aprendizagem, a vertente humanista e a perspectiva sócio-histórica trazem ao *Design* da EaD e ao trabalho do profissional que atua nessa seara o significado da não padronização e da não unilateralidade da experiência, o que significa um pensar didático que prospecta ações concretas para alcançar o sujeito aprendiz e atuar na convergência de “[...] valores individuais e comunitários mais caros à espécie (autodeterminação) tais como a mediação pela linguagem, colaboração entre pares), tornando a experiência educacional cada vez mais rica e diversificada de acordo com o contexto em que **a formação** está ancorada” (Filatro, 2008, p. 100, grifo nosso).

De tendência humanista, o italiano Umberto Margiotta (2007) abre um cenário propício para pensar na negociação de sentidos que incidem sobre a relação do *Design* com a formação quando nos apresenta uma discussão sobre o que significa “*instruir e formar*”. A partir da definição dos termos feita por ele, agenciamos a perspectiva da formação (*formazione*) para designar a relação entre *Design*, solução, sujeito e aprendizagem por se apresentar um terreno fértil para a superação da visão supostamente engessada da relação educativa.

Segundo o autor citado, é fundamental prestar atenção à rede de significados e às manifestações dos referenciais institucionais e simbólicos da pedagogia e no modo como, ao longo da história, os homens assumiram o formar e o instruir como possibilidade de escolarização.

Na acepção dos termos, Margiotta (2007) dá o seguinte entendimento: o *formar* pode ser definido como um processo de “dar forma à ação”. Na civilização ocidental, o termo possui essa conotação por uma força explicativa de grande importância, quando se relaciona com todas as atividades de criação e de expressão de mudança social. Segundo o autor, na história, a formação está vinculada às expressões culturais (música, dança, coro) e de trabalho ou artesanais (formação de ofício) e, nos últimos anos, adquiriu também o valor de dispositivo de mudança organizacional, que inclui ações de capacitação de pessoal em processos de reengenharia das práticas.

Nesse sentido, o autor explica que os grandes campos semânticos que perpassam a formação estão no despertar de um neo-humanismo, na revolução contra o formalismo, que possui lugar na cultura e na ideia de uma necessária democratização das práticas. Está em articulação com a noção de uma relação dinâmica que se desenvolve como dimensão transformadora e que se pode reconhecer num sistema de continuidade da própria existência. Singulariza-se como movimento de racionalização e de auto-organização do sujeito em relação aos campos de responsabilidade, por um lado, e de êxito, por outro, considerando a integração de todas as áreas de geração de significado da vida cotidiana.

Em contraposição à concepção do primeiro termo, o “instruir”, segundo o autor, remete-nos a pensar no sentido de “preencher, transmitir, dar a alguém conhecimentos específicos”. Afirma, portanto, como condição *sine qua non* para a reprodução de um sistema social, que faz referência a uma estrutura de poder. As noções que atravessam a instrução são a de organização de saberes, de institucionalização e de ensino transmitido. Nessa linha, a instrução não está, necessariamente, ligada ao desenvolvimento integral da pessoa, porque sua meta final é a de “*adestrar*” e de “*domestical*” mentes e corpos para um determinado sistema social.

Margiotta (2007) também explica que é somente através do significado dado à formação que o saber se constrói. Esse saber cresce na relação com o outro, no contexto social de referência, ou seja, ele dá forma às ações, a exemplo do que defende Freire (1996) e outros autores citados nesta tese. A formação é uma força que supera as simples categorias subjetivas na pluralidade de diferentes intencionalidades operantes. Ela se abre à reciprocidade e à coexistência de significados que cooperam com o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, ao *Design* damos a conotação de formação, e não de

“*instrução*”, em contraposição às tendências conceituais muito utilizadas na literatura (Filatro, 2008; Moreira, 2009; Gamez, 2009; Silva & Spanhol, 2014).

Libâneo (2011) contribui com o entendimento de que o *Design* potencializa a ampliação do domínio dos conhecimentos e formação humana quando trata de educação como um fenômeno permeado por estruturas que interagem para propiciar a construção desse conhecimento que é contínua e resultante das relações e interações humanas (Silva & Spanhol, 2014, p. 84). O autor assegura que o desenvolvimento se dá pela educação, e essa afirmação está suportada “[...] na ideia de que o homem entra em cena na história como um ser ativo, isto é, um ser portador de uma atividade consciente e objetiva sobre o meio transformando-o [...]” (Libâneo, 2011, p. 128).

“É nesse contexto que a EaD também tem se consolidado como prática educativa social” (Silva & Spanhol, 2014, p. 18), pois envolve as dimensões humana, pedagógica e tecnológica e está sempre em construção. O *Design* prospecta um projeto que *dá forma à ação* e pode ser entendido como um campo analítico e hermenêutico específico da prática educacional que se amplia sob uma dimensão multirreferencial, que é quando a formação se conecta ao propósito plural e ao modo mais próximo das teorias para orientar o trabalho, cuja a atividade, na perspectiva dada por Margiotta (2007) à formação, é resultado da “*criação e expressão*”. Tal relação somente será possível sob uma perspectiva dialógica, tendência aberta por Bakhtin (1932-1981) e desenvolvida por Freire (1987), que defende um processo de formação sustentado na dialogicidade de A para B e vice-versa, ou seja, aquela que permite aos aprendizes decodificar a realidade, entender e intervir sobre o contexto e “*pronunciar o mundo e anunciar a novidade*”, transformando-o.

Gutiérrez e Prieto (1994) observam que o *Design* desencadeia sempre um “*processo educativo dialógico*”, pois uma informação em si mesma não interessa, senão uma informação mediada pedagogicamente capaz de potencializar a aprendizagem. Compreender a forma como os estudantes se apropriam dessas informações e dos saberes dispersos é um dos fatores fundamentais para a organização das estratégias que facilitam o processo de aprendizagem. Em se tratando de fenômeno educativo é práxis, no sentido dado por Abagnano (2000). Para o autor, o termo

[...] Designa o conjunto de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das ideias a partir da ‘práxis material’, e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da ‘inversão prática das relações sociais existentes’, e não por meio da crítica intelectual (Abagnano, 2000, p. 786).

Nessa direção encontramos Vázquez (2007), que define a práxis como produto social, por considerar que as atividades dos sujeitos nunca acontecem isoladamente, senão na perspectiva de grupos e como atividade política que gera transformação. Na observação do autor, a práxis pode ser compreendida como “[...] atividade que toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais [...]. Em um sentido mais estrito, a práxis social é a atividade de grupos que leva a transformar a organização ou a direção da sociedade [...]” (Vázquez, 2007, p. 231).

Paulo Freire (1992, p. 161) explica que a práxis está na “capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano”. O homem como resultado de sua historicidade é capaz de transformar e de se transformar por meio da condição relacional. Nesse sentido, esse sujeito, que é parte da relação educativa, é também parte de um grupo de profissionais que desempenha suas atividades sob uma realidade concreta, sob modos de existir, com as circunstâncias com as quais se depara todos os dias, no entranhamento das suas raízes. A partir da sua identidade e das experiências vividas, ele se expressa, cria, projeta, discerne, conhece e compartilha e se relaciona no cotidiano do trabalho e com o mundo em que “[...] a posição que ocupa na sua ‘circunstância’ é uma posição dinâmica, o que lhe confere uma significação ao longo da história, cujos objetos são criação sua” (Freire, 2001, p. 10).

4.2 O campo do *Design* da EaD: tendências teóricas e composições práticas

Atualmente, bastante discutido como um campo multidisciplinar e voltado especialmente à criação de soluções de ensino para tornar mais eficiente a aprendizagem a distância, as origens do *Design* aplicado à educação estão vinculadas, em primeira abordagem, à necessidade de treinamento em massa de militares para atuarem na Segunda Guerra Mundial, nos estados Unidos (Persico & Pozzi, 2013b). Um grupo de estudiosos foi mobilizado pelas forças armadas para o desenvolvimento de instruções, para os soldados conseguirem bons resultados no campo de batalha. Entre eles está Rober Gagné, que define a instrução como uma “atividade de planejamento e execução de eventos externos à aprendizagem, com a finalidade de influenciar os processos internos para atingir determinados objetivos. Os objetivos estão vinculados às capacidades a ser apreendidas por descrições daquilo que deve ser aprendido” (Moreira, 1999). Esse modelo de *Design* seria reconhecido a partir de uma abordagem cognitivista⁵⁹ (Gustafson, 2002) de tendência *behaviorista* que se orienta-se por uma

⁵⁹ Os cognitivistas se preocuparam, à época, em estudar como as pessoas aprendem aumentando a *performance* e como poderiam sugerir maneiras de organizar os fluxos de informações e as atividades. Nesta seara, houve avanços muito importantes e úteis para os educadores, o que possibilitou esquematizar o processo de aprendizagem para obter melhores resultados. É o caso do modelo ADDIE. De acordo com essa proposta, o *Design* obedecia a etapas obrigatórias, que seriam: análise, *Design*, desenvolvimento, implementação e avaliação.

proposta com base nas respostas aos estímulos do ambiente por parte dos sujeitos aprendentes (Chaves, Bittencourt & Tarralli, 2013).

A Inglaterra também foi o berço que embalou o *Design* ainda na Revolução Industrial. Com o intenso desenvolvimento da mecanização, o *Design* tornar-se-ia útil para dotar de mais eficiência os produtos, atribuindo um valor agregado e relacionando custo e utilidade (Cavalcanti & Filatro, 2016; Chaves et al. (2013). Assim, à época, os primeiros *designers* (profissionais) eram contratados pela indústria “como colaboradores autônomos com a finalidade de criar produtos funcionais e esteticamente atraentes aos consumidores” (Cavalcanti & Filatro, 2016, p. 5). Com o passar do tempo, o *Design* Instrucional já seria considerado um ofício (porém ainda não reconhecido como profissão) e passaria a ser adotado em várias áreas, incluindo as ciências, especialmente na educação, com apoio da Psicologia. Nesse sentido, “a concepção moderna de Design se transformou em uma ferramenta de produção, denominada por especialistas reconhecidos por sua capacidade de projetar artefatos industriais, a princípio, físicos e analógicos, mas posteriormente também culturais, digitais e virtuais” (Cavalcanti & Filatro, 2016, p. 2).

Segundo Cavalcanti e Filatro (2016), desde a sua origem, o *Design* se desdobrou em uma série de vertentes profissionais, entres elas o

designer industrial – profissional focado na criação de bens de consumo de massa a partir de uma perspectiva externa ao ser humano (forma, função, materiais e métodos). Designer gráfico – profissional dedicado à criação de símbolos visuais e à comunicação de informações por meio de palavras e imagens. A emergência dessa área está fortemente ligada à evolução midiática e tecnológica (fotografia, filme, sons, televisão e digitalização multimidiática). Designer Instrucional ou educacional – Profissional voltado à criação de soluções educacionais, como cursos, materiais didáticos, eventos e experiências em que a aprendizagem é objetivo principal (Cavalcanti & Filatro, 2016, p. 5).

Morrison (2004) afirma que o enfoque do trabalho realizado pelo agente *designer* seria dado de acordo com sua principal responsabilidade, que é a de projetar e desenvolver a instrução. Por esse motivo, o papel do *designer* instrucional tornar-se-ia central no século XXI e essencial ao trabalho educativo, pois esse profissional seria responsável pela análise do conteúdo, objetivos, estratégias educacionais, testes, avaliação formativa e pela orientação de produção de materiais didáticos em diferentes suportes. O conhecimento interdisciplinar do *designer* da educação auxilia a realizar essas atividades, que devem ter uma visão global da finalidade do projeto, da relação dos objetivos com a produção de materiais, pois implica mobilizar a melhor forma de organização e composição dos conteúdos para apresentar aos aprendizes como problematização didático-pedagógica.

Quanto ao desenvolvimento de produtos educacionais, o *Design* “*congrega a afluência das tecnologias avançadas e se baseia em equipes multidisciplinares*” (Filatro, 2008, p. 140). Nesse sentido, este profissional, por meio do seu trabalho, deveria ser capaz de avaliar e modificar um contexto para gerar formas específicas e personalizadas de perceber e elaborar, respectivamente, uma solução para ambientes de aprendizagem, os quais não se sustentam apenas na integração tecnologia-conteúdo, sem, no entanto, considerar a mediação da didática e a intervenção humana, em vista da exigência da compreensão dos diferentes estilos de ensinar e de aprender e de responder a esses dois componentes da relação educativa.

O campo do *Design* da aprendizagem, também conhecido como *Learning Design* (LD) no idioma inglês, ganhou atenção entre pesquisadores durante a última década. As autoras italianas Persico e Pozzi (2013b) explicam que, apesar de o conceito estar profundamente arraigado em uma área de pesquisa muito mais antiga do que a do “*Design Instrucional*”, como prática, remonta à Segunda Guerra, quando os EUA investiram significativamente na elaboração de programas e cursos mais sistemáticos para tornar mais eficazes e eficientes os processos de treinamento, especialmente de habilidades importantes para atender grandes populações. O campo de identificação do conceito evoluiu juntamente com as teorias de aprendizagem, e o desenvolvimento da tecnologia contribuiu para a sua expansão.

Na observação das autoras, o objetivo era desenvolver métodos e ferramentas para tornar o processo de projetar e fornecer instruções o mais sistemático, eficiente e eficaz possível. Nessa direção,

De acordo com a maioria dos modelos de identificação o desenvolvimento de um sistema instrucional parte da análise da aprendizagem necessidades e requisitos do contexto de aprendizagem, percorre a definição das especificações e a identificação de abordagens e ferramentas adequadas, até o desenvolvimento ou identificação dos recursos educacionais e ferramentas de avaliação necessários (Persico & Pozzi, 2013b, p. 4).

As expressões “*Design de Aprendizagem*” ou “*Design para Aprendizagem*” substituíram o termo “*Design Instrucional*” (Conole, 2010b; Dobozy, 2011; Mor & Craft, 2012 apud Persico & Pozzi, 2013b, p. 367), no entanto, a principal diferença entre os dois campos não é apenas uma questão terminológica e não está relacionada somente às teorias de aprendizagem adotadas pelos profissionais: a principal diferença pode ser reconhecida no foco que é dado ao *Design*, ou seja,

enquanto o *designer* Instrucional se concentra principalmente no suporte metodológico para fazer o Design processo mais sistemático. Assim, os pesquisadores da LD trabalham principalmente para o objetivo de tornar já produziu projetos mais fáceis de compartilhar e reutilizar. Em particular, a lógica da linha de trabalho do LD é baseada nas considerações em destaque, acrescentando a tendência da reusabilidade e reaproveitamento de recursos para potencializar a aprendizagem nas diversas modalidades (Persico & Pozzi, 2013b, p. 367).

É interessante destacar ainda que, no *Learning Design*, o conhecimento não pode ser transmitido, e sim construído por meio do diálogo (sociointeracionismo), através de campos de prática que necessitam da participação em rede das pessoas envolvidas no seu desenvolvimento (conectivismo) (Maina, Craft & Mor, 2015).

Segundo as autoras, por muito tempo tem sido comum os educadores trabalharem isoladamente com o planejamento de suas próprias intervenções educacionais, desenvolvendo suas (geralmente tácitas) competências de *Design* por meio da prática individualizada. Entretanto, como aos educadores é mais difícil dominar todas as tendências do *Design*, da tecnologia e seu potencial, bem como sobre o uso estratégico na educação em diferentes contextos, as autoras abordam a necessidade de uma atuação colaborativa, ou seja, agir em conjunto com os demais profissionais, o que é mais produtivo.

Elas explicitam que a criação de uma Comunidade de Prática em learning design deve se desenvolver sobre competências e experiências de uns e de outros e isso contribui efetivamente para superar obstáculos. Essa visão já trouxe alguns resultados significativos, em termos de estudos sobre a forma como os planos pedagógicos e os desenhos de aprendizagem podem ser representados; “*métodos e ferramentas para apoiar seu compartilhamento, reutilização e promulgação*” (Persico & Pozzi, 2013b, p. 367).

Segundo as essa visão, o *LD* atende às necessidades de integração entre tecnologia e educação fornecendo, por um lado, métodos didáticos⁶⁰ baseados em teorias e princípios pedagógicos geralmente reconhecidos e, por outro, ferramentas que auxiliam no *Design* de ambientes de aprendizado. Tal relação favorece a criação de Comunidades de Prática que possam compartilhar, de forma colaborativa, linguagens, formalismos e sistemas que incentivem a reutilização de projetos de *Design* da educação, ressaltadas as adaptações aos contextos aos quais se aplicam.

O *Learning Design* norteia-se pela finalidade de acentuar o caráter qualitativo dos projetos educacionais, adequando-se aos diferentes grupos, mídias e dispositivos em circulação, devendo os

⁶⁰ São compostos por *constructos* que ajudam a racionalizar o projeto e a intervenção na prática educacional. Esse componente articula, de modo racional, um conjunto de princípios e regras encaminhadas para criar, organizar e desenvolver tanto situações como processos de ensino e aprendizagem, de acordo com algumas metas e objetivos (Sancho, 1998, p. 77).

profissionais se preocuparem com: i) a acessibilidade e usabilidade, que determinam necessidades específicas de projeto; ii) a possibilidade de interface com o conteúdo para atender ao público envolvido, considerando a linguagem e os aspectos gráficos e imagéticos; iii) a aplicação de novos fundamentos de *Design* e teorias educacionais que estejam condizentes com a dimensão experiencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), observadas na sociedade do conhecimento; iv) a superação da dicotomia tecnologia-técnica e o rompimento com a racionalidade técnica na formação e na prática educativa (Pozzi, Persico & Earp, 2015).

Explicam as autoras, por ser o *Design* também favorável ao campo de pesquisa, pode ser voltado ao compartilhamento e à representação efetiva de práticas de ensino em um mundo altamente conectado, em que o *Learning Design* desponta como possibilidade. Ao adotar como base a perspectiva socioconstrutivista e o conectivismo, o *Learning Design* trabalha com a ideia de diálogo construtivo por meio do trabalho em rede e em colaboração. Nessa colaboração incluem-se profissionais como professores, tutores, estudantes, entre outros.

No ponto de vista de Conole (2012), o *Learning Design* pode ser considerado uma metodologia que permite aos professores tomarem decisões mais coerentes sobre a criação de atividades, intervenções de aprendizagem e a escolha de recursos e de tecnologias apropriadas. Essa abordagem contempla tanto recursos e atividades de aprendizagem individuais quanto currículos, cursos ou programas completos, e podem ser elaborados com as tais parcerias. Além disso, as práticas de *Design* podem se apoiar tanto na ideia de uma representação de como será uma prática de ensino, transformando-se em uma forma de sucesso para o compartilhamento, quanto em uma discussão do fluxo de um processo educacional, a qual possibilitaria a (re) criação a partir da reflexão dos fluxos e necessidades educativas. Estas serviriam tanto aos estudantes quanto aos professores, porque permitiriam uma melhor compreensão do projeto educativo no qual ambos estão prestes a participar.

Neste estudo, trazemos as ideias do *Learning Design* para o campo da educação a distância e ampliamos o conceito de “*Design* da EaD”. Ele é reconhecido a partir do conceito amplo de educação dado sob os princípios da multirreferencialidade e do princípio multidisciplinar, já discutidos no capítulo 1. Cabe observar, no entanto, que no decorrer dos tempos, desde as primeiras manifestações das práticas do *Design*, houve uma mudança de paradigmas com relação às tendências e à aplicação do *Design* em educação, assim como a educação no seu conceito mais tradicional. Tais transformações são fruto das mudanças na sociedade com a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como ensejam a revisão das abordagens que incluem o ensino e a

aprendizagem como prática sistematizada. Essa dinâmica tem evoluído e prosperado ao longo dos anos, começando com a ergonomia dos ambientes de aprendizagem que se movem por fatores humanos, questões de usabilidade e que vão migrando de um *Design* fixo e estruturado para um *Design* centrado mais no usuário, nos princípios de acessibilidade, ou seja, em um *Design* de interação, empático, voltado à experiência do usuário e mais flexível (Chaves et al., 2013; Wilson, 2000).

Com base no conteúdo abordado, apresentamos, a seguir, três tendências de *Design*, compreendidas sob uma abordagem situada, flexível, aberta, contextualizada e mais humana. As principais abordagens do *Design* servirão à sustentação de fundamentos usados nesta tese em relação ao trabalho do *Design* em EaD na Educação Superior como aporte teórico importante.

4.2.1 Abordagem situada de *Design*

O *Design* como atividade instrucional está vinculada não só às ciências da educação ou à pedagogia e a outras ciências, ela serve ao atendimento das múltiplas áreas e que incluem todo campo das práticas psicossociais. Como prática situada no campo humano, inter e multidisciplinar, sempre dependeu muito da Psicologia para sua fundamentação teórica, sendo que muitas vezes foi negligenciada em relação às outras ciências (Wilson, 2000). Os psicólogos e cientistas cognitivos, periodicamente, voltam sua atenção para o *Design* Instrucional como um campo de conhecimento afeto à construção de aprendizagens e à análise do pensamento.

Para Wilson (2000), pesquisador americano e um dos precursores nos estudos do *Design* flexível e situado, destaca que, por algum tempo, a marca da Psicologia discutida nos grupos de identificação do *Design* tem sido bastante promissora. Assim, enquanto muitos dos procedimentos sistemáticos para o desenvolvimento instrucional permanecem enraizados nas noções de eficiência do currículo, as novas teorias instrucionais tendem a repousar em fundações construtivistas e situadas de educação e construção do conhecimento. Consoante a essa mudança progressiva, a atenção tem se voltado às tendências instrucionais mais abertas, como ambientes de ensino e comunidades de aprendizagem mais flexíveis. O movimento de situatividade, em particular, exibe uma base disciplinar rigorosa e ampla que é eficaz como base para o pensamento sobre ambientes de aprendizagem significativos e mais personalizados. A abordagem situada está vinculada ao conceito de aprendizagem ou cognição situada,⁶¹ discussão aberta por Yung (Wilson, 2000), que a define como

⁶¹ Os termos "cognição situada", "ação situada" ou "situatividade" não gozam de consenso entre os pesquisadores. Os termos às vezes são usados para denotar uma série de perspectivas relacionadas, algo semelhante ao "construtivismo sociocultural" (Wilson, 2000).

Uma abordagem de pesquisa, abrangendo muitas disciplinas e objetivos, que relaciona perspectivas sociais, comportamentais/psicológicas e neurais de conhecimento e ação (Clancey, 1997, p. 343). Lave (1991, p. 84) esclarece: 'Situada' não implica que algo seja concreto e particular, ou que não seja generalizável ou imaginário. Isso implica que uma determinada prática social se multiplique interconectada com outros aspectos dos processos sociais em andamento nos sistemas de atividades em muitos níveis de particularidade e generalidade (Wilson, 2000, s/p).

O autor explica que a cognição situada surgiu como uma alternativa à teoria do processamento de informações. Ela procura corrigir algumas das negligências da abordagem da computação simbólica da cognição, em particular sua dependência de descrições armazenadas de regras e informações, seu foco no raciocínio e pensamento conscientes e sua negligência no contexto cultural e físico.

Wilson (2000) destaca as principais características da abordagem situada sob o ponto de vista do *Design* relacionado aos ambientes de aprendizagem:

- **Aprendizagem contextualizada:** pensar e aprender só fazem sentido em situações de contexto. Todo pensamento, aprendizado e cognição estão situados em contextos particulares que envolvem o sujeito em situações reais; não existe aprendizagem não situada, desvinculada do contexto social.
- **Comunidades de prática:** as pessoas agem e constroem significado por meio das relações estabelecidas em Comunidades de Prática. Essas comunidades são poderosos repositórios e construtores de significado e servem para ações legítimas entre esses participantes. As comunidades constroem e definem práticas apropriadas aos discursos e objetivos pronunciados.
- **Aprendizagem como participação ativa:** a aprendizagem é vista em termos de pertencimento e participação em Comunidades de Prática. A aprendizagem é compreendida como um processo dialético de interação com outras pessoas, ferramentas e o mundo físico.
- **A cognição está ligada à ação:** se refere à ação física direta ou à reflexão deliberada por ação interna. Entender o que é aprendido é reconhecer também como o conteúdo é aprendido no contexto da atividade.
- **Conhecimento em ação:** o conhecimento está localizado nas ações de pessoas e grupos, não está no objeto em si. O conhecimento evolui à medida que participamos e negociamos nosso caminho através de novas situações. O desenvolvimento do conhecimento e da competência, assim como o

desenvolvimento da linguagem, envolve atividades contínuas de uso do conhecimento em situações autênticas.

- **Mediação de artefatos:** a cognição depende do uso de uma variedade de artefatos e ferramentas, principalmente linguagem e cultura. Essas ferramentas e ambientes construídos constituem os meios, as formas ou os mundos por meio dos quais a cognição ocorre. A solução de problemas envolve refletir sobre os objetivos em relação aos recursos e ferramentas que uma situação oferece.
- **Ferramentas e artefatos como repositórios culturais:** as ferramentas incorporam a história de uma cultura, a história social e identitária dos sujeitos. Elas possibilitam processos intelectuais amplos, bem como fornecem meios poderosos de transmissão da cultura, de socialização de cultura. O artefato também carrega a cultura da sua produção.
- **Regras, normas e crenças:** as ferramentas cognitivas incluem formas de raciocínio e argumentação que são aceitas como normativas na sociedade. O uso de uma ferramenta de uma certa maneira implica a adoção de um sistema de crenças culturais sobre como ela deve ser usada e sobre como ela impacta o contexto e o sujeito da aprendizagem.
- **História:** as situações fazem sentido somente no interior de um contexto histórico, incluindo as experiências e interações geradas pelos participantes, bem como as necessidades e eventos previstos. As culturas, por meio de ferramentas, artefatos e práticas discursivas, incorporam os significados acumulados do passado, das experiências vividas.
- **Interacionismo:** assim como as situações influenciam a cognição individual, o pensamento e a ação individuais influenciam a situação. Essa influência recíproca constitui uma concepção alternativa de causalidade sistêmica.
- **Identities e construções do eu:** a noção do eu das pessoas – de identidade contínua, separada de outras e ainda pertencendo a vários grupos – é um artefato construído com muitos usos e finalidades. As pessoas possuem múltiplas identidades, que podem servir como ferramentas para pensar e agir no contexto do ensino e da aprendizagem.

Os princípios apresentados atuam sobre as prescrições do *Design* de ambientes de aprendizagem. Uma abordagem de cognição situada para ambientes de aprendizagem possui uma relação direta com atenção à linguagem, atividades de indivíduos e grupos, significados e diferenças culturais, ferramentas (incluindo dispositivos e ambientes de computador) e interação de todos os componentes ao mesmo tempo. Avaliar o potencial de uma proposta de *Design* baseada na compreensão da abordagem situada implica compreender se as relações e a combinação desses componentes resultam na participação em atividades que valorizam indivíduos e grupos em situação de trabalho.

4.2.2 Abordagem contextualizada de *Design*

Em um sistema de Educação a Distância, Filatro (2008) propõe um modelo de EaD definido e executado a partir de um modelo de *Design* contextualizado para a implementação de cursos e programas educacionais. A proposta da autora não trata exatamente de um sistema de EaD, mas de processos de construção de programas, projetos ou disciplinas. Nesse sentido, o *Design* pode ser classificado em três níveis e conceitos: *macro*, *meso* e *micro*. Esses conceitos ajudam a perceber o escopo do trabalho do *designer* Instrucional, em que

No nível macro, define-se uma direção comum a todas as experiências de aprendizagem de uma instituição, departamento ou programa (expresso, por exemplo, no projeto pedagógico) ou, ainda, se pensarmos nas ações governamentais, definem-se as diretrizes gerais que serão adotadas em âmbito nacional, estadual ou municipal. No nível meso, o *Design* Instrucional se ocupa da estruturação de programas, cursos ou disciplinas. Por fim, no nível micro, ele trabalha com o *Design* fino das unidades de estudo (Filatro, 2008, pp. 4-5).

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, em especial a internet e sua crescente incorporação às iniciativas educacionais, o *Design* Instrucional passou a ser entendido como um processo mais amplo. Segundo a autora, envolve:

[...] além de planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens e gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas relacionados a uma área de estudo – maior personalização dos estilos e ritmos individuais de aprendizagem, adaptação às características instrucionais e regionais, atualização de feedback constante, acesso às informações e experiências externas à organização do ensino, favorecendo ainda a comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade) e o monitoramento eletrônico da construção individual e coletiva de conhecimentos (Filatro, 2008, p. 33).

Os processos de *Design* contextualizado são compostos por componentes materiais, não materiais e humanos e se sustentam sob uma base epistemológica que é suportada pela palavra contexto. Portanto, a base de compreensão do modelo sugerido por Filatro (2008) é a abordagem contextualizada de *Design*. Segundo a autora, esse modelo não ignora as fases de desenvolvimento da implantação dos cursos dos modelos tradicionais, que envolvem a análise, o *Design*, o desenvolvimento e a implementação.⁶² Mas ela destaca que, embora tenha correspondência com as fases gerais do processo de desenvolvimento,

[...] este modelo foge aos padrões lineares que dão a impressão que de que a análise ocorre no princípio. O *Design* e o desenvolvimento no meio e a avaliação no final do processo [...]. Essas operações ocorrem recursivamente ao longo de todo o processo sem envolver nenhum grau absoluto de predição e de prescrição (Filatro, 2008, p. 116).

É nesse sentido que a caracterização do modelo contextualizado proposto pela autora assume uma forma geométrica em espiral, e não linear, como propõem as abordagens de construção do *Design* por etapas. A representação da abordagem contextualizada é apresentada pela autora conforme a figura a seguir, uma proposta em forma de espiral.



Figura IV. 1 Expressão gráfica do Design Contextualizado (DC)
Fonte: Filatro (2008).

⁶² Referindo-nos ao modelo ADDIE como abordagem de *Design*.

Em relação à representação, a autora destaca que se trata muito mais de adicionar novos passos a um suposto modelo tradicional ou estruturado. Essa representação esquemática pode ser compreendida como possibilidade aberta e flexível e permite ser subdividida indefinidamente em partes que, contextualizadas, formam um todo. Ela captura a cadência dos processos recursivos necessários à execução de um programa, um curso ou uma disciplina.

Apoiado por tecnologias, o *Design* Instrucional admite mecanismos de efetiva contextualização quando caracterizados por:

- maior personalização aos estilos e ritmos individuais de aprendizagem;
- adaptação às características institucionais e regionais;
- atualização a partir de *feedback* constante;
- acesso a informações e experiências externas à organização de ensino;
- possibilidade de comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógica, comunidade);
- monitoramento automático da construção individual e coletiva de conhecimentos.

Segundo Filatro e Piconez (2004), esse modelo atua como um sistema vivo e dinâmico, e sua proposta pode partir de uma estrutura matricial norteadora e do planejamento de situações didáticas que prevejam saídas e possibilidades de abertura, de modo que os momentos de aprendizagem em sala de aula sejam contextualizados segundo a compreensão dos fenômenos educacionais locais. Ainda podemos destacar que a proposta baseada no contexto toma de empréstimo a abordagem centrada na pessoa e na ideia de contexto, conceito defendido por autores de tendência flexível, como Krippendorff (2000), a ser apresentada a seguir.

4.2.3 Abordagem centrada no humano (DCH)

Os estudos sobre o *Design* Centrado no Humano (DCH) são igualmente recentes, e seus pressupostos estão vinculados às teorias que colocam a pessoa como centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Na década de 1990, o pesquisador americano Klaus Krippendorff, vinculado à Universidade da Pensilvânia, inseriu o termo “*Design* Centrado no Ser Humano DCSH” ou “*Human Centered Design HCD*”. O conceito se baseia na relação indivíduo-produto, ou seja, na forma como cada sujeito percebe o artefato projetado pelo *designer*, a partir de suas percepções, sensações e desejos.

Segundo Krippendorff (2000), foi Philip Agre (2000) que colocou o *Design* em outro patamar, observando que esse termo não se limita mais aos profissionais. A tecnologia evoluiu a um ponto no qual o *Design* se tornou um modo de vida, e o pensamento antigo do *Design* como criação de artefatos úteis e baratos deu lugar a um *Design* que incorpora “*um pensamento de Design*”, que é social, cultural e personalizado.

O mesmo autor explica que, após um século de embates entre as escolas concorrentes de *Design*/arte, o *Design* pode ser percebido numa perspectiva que considera “*problemas de Design*” e “*discursos de Design*”, que envolvem subjetividades, cultura e contexto. Assim, ele organiza esse pensamento ao longo da trajetória como possibilidade de criar produtos próximos às pessoas e a seus contextos e que atendessem às suas necessidades reais de vida. Os produtos não se bastavam em si: precisavam ter um vínculo que atendessem aos desejos e interesses pessoais e até afetivos.

De acordo com o autor, essa trajetória manifesta uma abrangência gradual das configurações humanas e sociais, o que equivale a uma mudança radical de uma cultura científica, a qual denominará “*cultura de Design*”. O paradigma de projetar produtos funcionais para a produção em massa, uma consequência da industrialização, aos poucos foi desaparecendo, mas continua sua tendência na engenharia acerca da preocupação com a produção e o uso funcional dos artefatos.

Krippendorff (2000) explica que a centralidade no humano surgiu com a mudança de paradigmas da passagem de produtos para bens, informações, identidades, aparências, modas, marcas, etc. Os bens residem em sua circulação pelos mercados, informações na leitura de textos ou imagens, identidades na maneira como as pessoas se veem através de seus produtos, conforme sintetiza o Quadro IV.03, disposto a seguir:

Quadro IV. 3 Sequência histórica e característica dos serviços

| Características/época histórica | Respostas/funções |
|--|---|
| 1. Produtos funcionais - durante a era industrial | Os usuários que não conseguiram se adaptar às concepções de designers/indústrias "resistiram ao progresso". |
| 2. Bens, informações e identidades - desde o início do consumismo (anos 50) | Relação utilidade, custo, marcas. |
| 3. Interfaces - desde o computador pessoal (anos 70 ou 80) | A computação pessoal deu início ao paradigma. As interfaces tornaram obsoleta a linguagem do funcionalismo, das preferências do consumidor e dos apelos estéticos. Hoje há a presença da interatividade, autoinstrução, múltiplas linguagens. |
| 4. Redes multiusuário - desde a WWW (os anos 90) Interconexões, diálogos, ambientes personalizados | A oportunidade de projetar, jogar e inventar regras, em vez de seguir as instruções de outras pessoas, permite aos usuários o (re)design (habilidade). |
| 5. Gerenciamento de projetos desde a Segunda Guerra Mundial - Apenas recentemente em design | Ao contrário das redes, os projetos são guiados por visões compartilhadas. Os designers do projeto plantam sementes, mas não conseguem controlar o que emerge deles. Nenhum projeto pode ser realizado sem a cooperação de outros. |
| 6. Discursos - aspectos filosóficos, humanos, culturais, arte e identidade | Personalização de projetos, isto significa o conceito "para um", não "para todos". |

Fonte: Adaptado de Krippendorff (2000).

Nasce uma nova mentalidade com o pensamento em *Design*. Percebeu-se que os produtos eram práticas sociais, símbolos e preferências, não coisas, portanto, deveriam ser projetados não para compradores, consumidores ou público qualquer, mas para um usuário, que é um sujeito.

Essa conotação epistemológica distingue claramente entre Design centrado no homem, uma preocupação sobre como os indivíduos veem, interpretam e convivem com artefatos e Design centrado no objeto, que ignora as qualidades humanas em favor de critérios objetivos (por exemplo, funcionalidade, custos, esforço, durabilidade, até estética formal), todos mensuráveis sem o envolvimento humano. Também distingue entre Design e engenharia. Em um discurso de Design, o significado é central. Na engenharia, não tem lugar. Esse axioma é fundamental para a semântica do produto (Krippendorff, 1989 apud Krippendorff, 2000, s/p).

Segundo Chaves et al. (2013, p. 2015), o DCH também já é reconhecido no documento das normas técnicas internacionais, da *International Organization for Standardization*, ISO 9241-210, Parte

210, denominada como “*Ergonomia da interação humano-sistema*, a qual destaca o projeto centrado no ser humano para sistemas interativos. Tal norma remete à origem do DCH relacionada a ergonomia e sistemas.

Esta parte da ABNT NBR ISO 9241 fornece requisitos e recomendações para princípios e atividades do projeto centrado no ser humano para todo o ciclo de vida de sistemas interativos computacionais. É destinada àqueles que gerenciam processos de projeto e se preocupam com a forma com que componentes, tanto de hardware quanto de software, de sistemas interativos podem aprimorar a interação humano-sistema (Abnt 2010, p. 2).

Na explicação de Cavalcanti e Filatro (2016, pp. 24-25), o DCH se baseia em métodos e modelos que enfatizam, comunicam, estimulam e explicitam as características, capacidades e comportamentos inerentes ao ser humano, permitindo que seus desejos, necessidades e experiências sejam o ponto de partida para a projeção de soluções, produtos e serviços.

As autoras citadas elencam quatro pilares conceituais que servem ao desenvolvimento pautado nos modos de pensar o *Design*. Elas explicam que Krippendorff (2000) recontextualizou os pilares de defesa do DCH a partir da escrita do capítulo *Semantics: Meanings and Contexts of Artifacts*, do livro intitulado *Product Experience*, no ano de 2007 (Chaves et al., 2013). No capítulo em questão, o autor sugere quatro pilares que sustentam uma abordagem do DCH, explicitados no quadro disposto a seguir:

Quadro IV. 4 Pilares da abordagem DCH

| Pilares do DCH | Características |
|--|---|
| 1. Entendimento de segunda ordem | Significa considerar que existem vários componentes (design, tecnologia ou pessoas). O entendimento de segunda ordem sinaliza uma ruptura epistemológica do entendimento de primeira ordem (que a ciência, a medicina e a engenharia fornecem) O entendimento de segunda ordem garante ao design uma relevância social e abre a possibilidade de ações voltadas às pessoas e seus desejos, ao invés de considerar meramente a sua eficiência. |
| 2. Significados | Considerando que um artefato produz-se a partir de múltiplos sentidos (experiências, características, perspectivas e visões subjetivas), é importante destacar que pessoas diferentes podem atribuir significados distintos a um produto, mesmo que ele seja idêntico a outro. |
| 3. Rede de Stakeholders (partes interessadas) | Sempre existirão partes interessadas (grupos de pessoas) para além das impactadas diretamente pelo design. Significa dizer que esse grupo influencia e é influenciado pelas projeções, processos e serviços e estratégias educacionais. |
| 4. Interfaces | Significa dizer que um artefato é mais do que uma forma. Ele contempla características cognitivas e sensório-motoras próprias do ser humano, o que permite o contato com o artefato propicie experiências desejáveis. |

Fonte: Adaptado de Krippendorff (2000).

Em relação ao que consideramos como possibilidade aberta, flexível e democrática de elaborar propostas de *Design* Educacional, deve-se ter em mente que não interessa somente a perspectiva do estudante, mas a visão de toda uma equipe de trabalho que desenvolve as ideias e cria os produtos para colaborar com soluções na educação. No âmbito da educação compreendida como prática social, Azevedo (2012) nos lembra que “[...] há várias formas de conceber o fenômeno educativo” que, “por sua própria natureza não é uma realidade acabada em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva e emocional, a sócio política e cultural” (Azevedo, 2012, p. 47).

Portanto, não se trata de um conjunto de dimensões e componentes que devem ser considerados nos planos para executar um ato ou uma prática educativa “[...], mas de uma aceitação

de suas múltiplas implicações e relações” (idem, ibidem) quando pensamos e realizamos o processo educativo também em EaD.

Harada et al. (2016) explicam, com o auxílio de Giacomini (2012), que o *Design* Centrado no Humano (DCH) possui suas origens na área da ergonomia, na ciência da computação e inteligência artificial e se baseia em técnicas que utilizam diferentes formas de comunicação e linguagens para integrar pessoas e compreender os desejos, as necessidades e experiências, sendo que, normalmente, transcendem as próprias percepções de criação e de aplicação.

Ainda, segundo Brown (2010), o DCH se preocupa em capturar *insights* inesperados através da observação e produz inovações que refletirão exatamente o que os consumidores querem e como os sujeitos que desenvolvem as soluções devem atuar para compreender os fenômenos. O DCH volta-se à maneira pela qual as pessoas veem, interpretam e convivem com artefatos. Além disso, em seu discurso sobre HCD, Brown (2010) explica que tal abordagem não considera apenas o indivíduo principal (usuário), mas, sim, os grupos de indivíduos que, de alguma forma, estão envolvidos e interferem na relação do indivíduo com o produto os considerados *stakeholders* (Krippendorff, 2000).

A Psicologia humanista de Carl Rogers (2001) trouxe influências às práticas educacionais, e essas abordagens afetam as práticas de *Design*, principalmente quando se trata da importância do contexto e da colaboração, uma experiência que considera a prática em colaboração, em um dado contexto, no qual as escolhas individuais interferem na condução das atividades e o das tarefas. Para o autor,

Uma abordagem centrada na pessoa baseia-se na premissa de que o ser humano é basicamente um organismo digno de confiança, capaz de avaliar a situação externa e interna, compreendendo a si mesmo no seu contexto, fazendo escolhas construtivas quanto aos próximos passos na vida e agindo a partir dessas escolhas (Rogers, 2001, pp. 16-17).

Desse modo, o *Design* Centrado no Humano, ou na pessoa, vai além da construção de artefatos que são mediadores de satisfação: por um lado, traduz o conhecimento e o suprimento de necessidades, permitindo aos profissionais (professor e *designer*) entender, usar e interpretar uma boa pedagogia ideada por outra pessoa; e, por outro, possibilita compilar percepções, interesses, necessidades, expectativas dos estudantes no momento do desenvolvimento do projeto educativo ao considerar as expectativas sob uma condição externa e interna ao contexto no qual se insere o trabalho educativo, item a ser explorado a seguir.

4.3 O Design da EaD como trabalho educativo

O conjunto de atividades⁶³ que constituem a elaboração do *Design* da EaD é protagonizado por um grupo de tarefas⁶⁴ e pode ser inserido no conceito de trabalho, adjetivado como educativo⁶⁵ porque é reconhecido a partir do conceito de educação. A educação é uma exigência *do* e *para* o processo de trabalho humano em geral, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (Freitas, 1999, p. 28).

Com base nos estudos de Clot (2007), Rocha e Amador (2018, p. 4), pode-se dizer que a atividade do trabalho envolve a multiplicidade de caminhos que os profissionais percorrem para que as tarefas possam se efetivar. Segundo os autores, “o trabalho visto como atividade consiste, em um plano potencial de ação, em que as forças de criação são ativadas para que novos modos de fazer (singulares no sentido de que se expressam no ato de cada trabalhador, mas apoiados no coletivo) possam emergir” (Rocha & Amador, 2018, p. 4).

Trabalho, no seu sentido mais amplo, expõe uma relação do homem com a natureza e com a finalidade de transformá-la para a satisfação das necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É basicamente assim que a teoria do materialismo-dialético, defendida por Marx, dá sentido ao termo “trabalho”. Em “*O Capital*”, Marx faz referência ao trabalho como uma ação do homem sobre a natureza, como um movimento dinâmico de transformação. Tudo o que existe na natureza é transformado pelo trabalho. Para Marx (2011), o trabalho corresponde a

[...] um processo entre o homem [ser humano] e a natureza, processo este em que o homem [o ser humano], por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2011, p. 255).

Atuando sobre a natureza, o homem é capaz de suprir suas necessidades, de transformá-la, de se transformar, produzir e fazer história. Segundo Palangana (2001),

⁶³ A Teoria da Atividade obteve diversas enunciações ao longo da história, principalmente nas formulações de Vygotsky, transitando por Leontiev e Luria, filiadas à Psicologia histórico-cultural. Também filiado a esta tendência soviética, Clot (2007, 2010) concebe a atividade com base na tradição do pensamento de Vygotsky (1999) que define o trabalho como uma arte, partindo do pressuposto de que o trabalho, enquanto atividade humana, social, histórica e culturalmente constituída é, ao mesmo tempo, constituinte do homem (Marx, 1989).

⁶⁴ A tarefa, para Clot (2007, p. 115), “é aquilo que se tem a fazer e atividade, aquilo que se faz”, ou seja, a tarefa seria a orientação dada pela atividade e por meio da qual o profissional estabelece as relações necessárias entre os instrumentos e o pensamento para a efetivação de determinada solução.

⁶⁵ O trabalho como princípio educativo possui como base fundante a natureza humana e, portanto, pode ser concebido como princípio geral da condição humanizante do trabalho (Frigotto, Ciavata & Ramos, 2013, p. 2; Saviani, 2003, pp. 132-133;).

Marx e Engels partem do seguinte princípio: para poder fazer história é preciso que, antes, os homens estejam em condições de viver, o que significa poder satisfazer essas necessidades básicas, tais como comer, beber, ter teto, vestir-se e outras mais. Produzindo os meios necessários para suprir essas necessidades – trabalhando – os homens produzem a sua história (Palangaga, 2001, p. 115).

Ao longo da história, o trabalho assumiu características peculiares, a depender das formas de organização humana em relação às suas produções e suas finalidades. Sem adentrar na definição de seu caráter relacionado aos meios de produção, à mais-valia, ao aumento do capital pela exploração da força de trabalho, evidenciamos a diversidade das ações humanas perante a natureza do trabalho e que o divide em duas categorias: manual e intelectual. Educação é trabalho intelectual, envolve teoria e prática, mas não é sem razão que é muito comum, ainda em nossa sociedade e especialmente na educação, “separar-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer, fator ligado à organização social, o que gera um entrave importante no campo da organização do trabalho pedagógico, pois a instituição educativa é influenciada e determinada pela sociedade” (Freitas, 1999, p. 98).

Saviani (2007) utiliza a explicação marxiana para definir o trabalho em educação. Sob uma abordagem mais ampla, trata-o também como uma ação do homem sobre a natureza, que o faz em razão das suas necessidades. O autor afirma que a essência do homem está no trabalho porque a condição humana não é uma dádiva divina ou algo natural. A essência que qualifica o homem é também uma realização humana⁶⁶ e se dá por meio das atividades de trabalho.

Pimenta (1999) segue com as explicitações na mesma direção. Segundo a autora, a educação é parte do processo de humanização que ocorre na sociedade humana, cuja finalidade é a de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Assim, enquanto prática social, a educação é realizada por instituições, e a educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste trabalho, portanto, é a de contribuir com o processo de humanização, cujo matéria-prima é o conhecimento. Ou seja,

[...] a sociedade civilizada é fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório (Pimenta, 1999, p. 23).

⁶⁶ Maheirie (2002) define o homem com base em seu passado, pois este é o que ele é e não pode deixar de ser, mas é em função de um futuro que tal definição acontece, já que é ele quem dá sentido às posições do sujeito.

Clot (2006, p. 57) explica que “o trabalho nunca é senão um dos elementos da dialética em que o sujeito se descobre [...] e que forja modos de ação muito diversificados, que são uma série de desafios às situações adversas que enfrentam”. Para o mesmo autor, o significado do trabalho também está no encontro do sujeito com a pluralidade dos lugares por onde ele circula. Ana Arendt (1989, p. 178 apud Duarte, 2011) ressalta que é na expressividade característica do discurso e da ação (prática) que é possível compreender que a vida humana é uma vida vivida em um mundo compartilhado e constitutivamente plural, um mundo no qual cada um aparece e mostra aos outros quem é ao agir e falar. Ainda segundo a autora,

[...] a pluralidade humana é a pluralidade paradoxal de seres únicos. O discurso e a ação revelam essa distinção única. Por meio deles, os homens se distinguem em vez de ser meramente distintos; eles são os modos pelos quais os seres humanos aparecem um para o outro, não como objetos físicos, mas como homens (Arendt, 1989, p. 176 apud Duarte, 2011).

Esses fatores possibilitam compreender que, entre as atividades e os discursos, há uma pessoa, um ser humano que se revela único, que está conectado por diferentes modos de viver, de ser, de sentir e de expressar o seu cotidiano e a sua condição identitária. Nessa perspectiva, a partir da interpretação da obra de Clot (2007), Mattedi et al. explicam que

A vida é intimamente conectada ao trabalho nesses ritmos que se interpenetram. O trabalho é espaço de invenção da vida, um dos seus múltiplos espaços nos diversos movimentos de atividade que põe a funcionar. Dizemos, portanto, que a atividade não tem fim em si mesma; mas é uma criação de si (Mattedi et al., 2014, p. 59).

Assim, podemos pensar que o modo da vida do homem é sustentado tanto individual quanto coletivamente e que a história da divisão do trabalho (atividades e tarefas) é indissociável da história e da cultura do homem. Nessa linha, Marx (1989) compreende o trabalho como resultado de toda a produtividade e expressão da humanidade. Tal expressão, construtiva e influenciada por uma dimensão coletiva, é circunscrita na subjetividade⁶⁷ do agir.

Para o estudioso Yves Clot, que estudou o tema “clínica da atividade”, “[...] o trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo seu enquadramento. Ele é organizado por aqueles e aquelas que o realizam, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho” (Clot, 2006, p. 18), que é sempre uma invenção e uma renovação.

⁶⁷ Segundo Clot (2007, p. 18), “A subjetividade na relação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade. Ela está no princípio de seu desenvolvimento e configura-se como um recurso interno deste último”.

Para Rocha e Amador (2018), nessa criação de modos sempre novos para realizar o trabalho como fruto da atividade, não apenas o trabalho é renovado, mas também aqueles e aquelas que o operam. Na medida em que os profissionais se envolvem nas situações e se deparam com demandas para as quais não encontram uma receita pronta, eles são orientados a criarem modos de agir, inventar e desencadear os processos de criação. Tais desafios são os argumentos utilizados por Clot (2006) que sustenta que o trabalho carrega uma função psicológica específica: o trabalho como atividade transforma o mundo e a subjetividade dos sujeitos em ação. Essas subjetividades e atividades que preenchem o conceito de trabalho atuam simultaneamente e desencadeiam os modelos únicos de ação.

Assim, identificamos o trabalho de *Design* na dimensão de uma ação mediadora, subjetiva, colaborativa e transformadora, inserida na classe da educação e na categoria de trabalho não material caracterizado, conforme destaca Saviani (1984):

A educação se situa nessa categoria do trabalho não-material, importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). [...] Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem (Saviani, 1984, pp, 1-2).

Freitas (1999, p. 28) caracteriza a educação como “específica na medida em que diz respeito ao trabalho não material, o que vale dizer: produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, produção do saber”. Para a mesma autora, “[...] a cadeia de análise se completa ao se estabelecer que, ainda dentro do campo do trabalho não material, a educação pertence à modalidade que diz respeito às atividades nas quais o produto não se separa do ato da sua produção” (p. 28).

Nessa dimensão de análise, Saviani (1991, p. 21) também sustenta que, estando o objeto da educação vinculado à identificação dos elementos culturais, “precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes tornem humanos e que, por outro lado e, concomitantemente, visem à descoberta das formas mais variadas para atingir o objetivo”. O trabalho educativo é, pois, um ato inerente ao estabelecimento dessa relação que vincula homem-cultura-desenvolvimento. O autor ainda explica que

[...] quando ao segundo aspecto, relativo à descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 1991, p. 21).

Sob esta ótica, o trabalho do *Design* é educação e se constitui como processo educativo, porque possui um caráter pedagógico, é ação e produção de ideias e de saber, pois envolve “[...] um conceito, uma ação e uma prática. [...] O pedagógico é, portanto, a direção de sentido, o rumo que dá às práticas educativas” (Libâneo, 2011, p. 131). É um agir que se estrutura com base em finalidades, conteúdos, meios e em um conjunto de saberes e estratégias para a sua criação e implementação.

Para Saviani (2003), a “[...] educação é trabalho e trabalho é educação”. Sob essa classificação, o trabalho educativo é entendido como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, ou seja, deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, com os quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2003, pp. 13-14).

Concordando com a posição de Saviani (2003), o trabalho como princípio educativo pode ser concebido como tal “*desde a escola elementar*” e corresponde a um processo através do qual o homem transforma a natureza (Saviani, 2003, p. 135). Frigotto (2002, p. 14) explica que o trabalho é um “componente da expressão da vida humana e se constitui por um dever a ser apreendido, socializado, desde a infância”. Com o mesmo raciocínio também encontramos Klimberg (1977, p. 86), que sustenta que “[...] a tarefa da educação consiste em dirigir e em tornar produtivo, do ponto de vista pedagógico, esse processo de relação ativa, e com isso, ocorre o desenvolvimento do homem”.

Quando os autores tratam da natureza e da especificidade da educação, eles reiteram a definição inicial de trabalho: para se desenvolver, o homem necessita de uma segunda natureza, ou seja, precisa conhecer o que já foi produzido pela humanidade, ter acesso ao conhecimento elaborado e desenvolver capacidades que são inerentes aos seres humanos inseridos em uma dada cultura, pois precisa dessa formação para atuar em sociedade por meio da sistematização e produção de conhecimento (Saviani, 2003).

Umberto Margiotta (2014, p. 7) auxilia nessa compreensão relacionando a finalidade da sociedade e a produção do conhecimento como algo dinâmico, contínuo, socialmente construído e produzido em um dado tempo e espaço:

[...] a potência produtiva da sociedade contemporânea reside sobre a divisão do trabalho cognitivo, ou seja, sobre a capacidade de especializar as formas de aprendizagem a partir da qual novos conhecimentos fluem, e combiná-los, dando origem a uma 'inteligência coletiva' (Levy, 1999) que disponibiliza o conhecimento social produzido em um ponto (de espaço e tempo) quaisquer outros pontos que desejem usá-lo. Mas isso não produz estruturas conhecimento e conhecimento estáveis, com um Design imutável ao longo do tempo. É um fenômeno de emergência contínua. Depende do equilíbrio – **de uma construção e reconstrução contínua como um processo recursivo e em espiral** [...] (Margiotta, 2014, p. 7, grifo e tradução nossa).

O objeto da educação diz respeito, por um lado, à apreensão dos elementos culturais e, de outro, à criação de estratégias conscientes para gerar descobertas e maneiras para atuar sobre o mundo e atingir as finalidades da educação. Segundo essa perspectiva, significa perceber que “[...] o desenvolvimento humano ocorre em meio à atividade prática⁶⁸ mediadora da relação ativa indivíduo-meio” (Libâneo, 2011, p. 128).

Para Saviani (1994), em virtude da introdução das tecnologias na sociedade, as práticas humanas são impactadas e exigem reordenação das funções intelectuais para uma ação coerente, pois as máquinas assumem parte das funções, que antes eram exclusivamente humanas. Como a educação é parte da estrutura social e compõe-se da dimensão humana, o homem é desafiado a buscar soluções para o manejo dessa nova ordem social.

De acordo com Manuel Castells (1996, p. 27), “vários acontecimentos de transcendência histórica têm transformado a paisagem social da vida humana. Uma revolução tecnológica, centrada em torno às tecnologias da informação está modificando a base material da sociedade a um ritmo acelerado”. Castells (1996) observa que há mudanças profundas acontecendo no mundo e que estão

⁶⁸ “A atividade prática do sujeito está sempre relacionada à prática social, acumulada historicamente, cujo reflexo do produto dessa atividade se manifesta como um fenômeno determinado por sua consciência” (Palangana, 2001, p. 122).

transformando a economia, os meios de comunicação e a tecnologia. Segundo o mesmo autor, uma nova sociedade está se formando, e dela emerge uma nova estrutura social, uma nova economia, novas culturas.

Lacerda Santos (2011) acentua, assim como proposto por Castells, (2003) que essa posição afirmando que a educação tem um papel crucial na chamada sociedade tecnológica” ou na denominada sociedade da informação e do conhecimento. Será por meio dela que conseguiremos discernir os processos necessários para o desenvolvimento em todos os sentidos. Segundo o autor

no campo da educação, as repercussões da emergência desse mundo virtual, proveniente das redes globais de computadores, são bastante óbvias. Sobretudo, se considerarmos que o principal papel da educação reside na preparação do indivíduo para, autonomamente, saber buscar informações e transformá-las nos conhecimentos de que ele necessita, no momento em que deles necessita e da forma mais criativa possível (Lacerda Santos, 2011, p. 311).

Nesse sentido, Libâneo (2010) também argumenta que a ideia de sociedade do conhecimento está diretamente ligada à de intelectualização do processo produtivo. Os profissionais necessitariam um alto grau de desenvolvimento das capacidades intelectuais: abstração, rapidez de raciocínio, visão global do processo de trabalho. Essa tendência coloca em questão a formação geral, a relação da tecnologia com o processo educativo que impacta sobre o trabalho profissional e as tarefas pedagógicas. Segundo o autor,

[...] as teorias pedagógicas modernas reconhecem o impacto do desenvolvimento tecnológico na vida social e em particular nos processos de formação das pessoas [...]. Os aspectos do mundo técnico-informacional podem ajudar na formação sem subsumir todo o processo educativo. [...] A formação geral do ser humano, portanto, deve continuar sendo condição de humanização e tarefa da pedagogia onde se inclui certamente o desenvolvimento da razão, mas trata-se de uma racionalidade que resgata a subjetividade, a autonomia da consciência humana, assentada nas capacidades cognitivas e afetivas de problematização e apreensão da realidade (Libâneo, 2010, p. 44).

Fontoura (2008, p. 88) entende que a educação, sob essa tendência, deve ser considerada “[...] como atividade projetual, como atividade conceitual, ou ainda como um fenômeno cultural”. Nesse sentido, a visão dialética humanista concede espaço à dimensão crítica da pedagogia que responde a princípios que associam teoria e prática, pensar e agir sobre o aprender a aprender como um continuum, ou seja, ligado à aprendizagem ao longo da vida. Essa preocupação vai ao encontro do que observam Lopes e Pereira (2017, p. 9) quando afirmam que “a educação é um fazer, é um

processo, um trabalho no qual os seres humanos históricos e sociais” entram em uma relação que “[...] comporta uma dimensão política. [...] É um processo concreto historicamente situado e, por isso mesmo, também determinado por essas condições históricas”.

A relação trabalho-educação orienta o trabalho de *Design* da EaD em relação à sua finalidade pedagógica. As demandas emergem de um ambiente que é social e cultural, de um contexto que é histórico, de um cotidiano que é real e converge em processos desenvolvidos com base em uma intencionalidade, mas que também é feito de imprevistos. Sob essa ótica, o trabalho dos profissionais sobre uma dada natureza dá forma à solução por meio da atividade que se revela com a mobilização de diferentes teorias, saberes e atividades que são compostas de modos de agir estilizados.

Filatro (2008) define o campo do *Design* na correspondência ao trabalho dos profissionais e o classifica em dois grandes grupos: educação como atividade-fim e educação como atividade-meio, conforme se descreve a seguir:

(1) Campo em que a educação é atividade-fim em que a educação é a principal atividade de pessoas, grupos ou instituições. Nessa categoria estão todas as pessoas, grupos e instituições voltadas ao desenvolvimento da educação formal, ou seja, ensino básico e superior (graduação e pós-graduação), educação profissionalizante, educação especial, educação de jovens e adultos e formação de professores. Incluem-se aqui também as instituições especializadas de idiomas, música e esportes, além das editoras de livros didáticos, dos fabricantes de jogos eletrônicos e softwares educacionais, entre outros. (2) Campos em que a educação é atividade-meio: ou seja, a educação apoia a atividade-fim de pessoas, grupos e instituições que integram organizações com fins lucrativos, educação corporativa, treinamentos profissionais, desenvolvimento gerencial, ONGs, órgãos de administração pública, associações, sindicatos, órgãos internacionais e outros (Filatro, 2008, p. 11).

A produção do *Design* como trabalho educativo corresponde a um processo de produção intencional que se efetiva por meio da capacidade e do potencial humano que mobiliza saberes e pensamentos por meio de diferentes processos tecnológicos, pedagógicos e suas derivações, caracterizando-se como tendência vinculada à prática social munida de forma e conteúdo mediados e mediatizados.

As ações implicadas no *Design* da EaD, portanto, expressam condições e possibilidades objetivas e subjetivas, fatores e componentes materiais e não materiais próprios da função educativa, que relaciona pensar (atividade/consciência), saber (conhecimentos, pedagogia e experiência) e agir (tarefas). Essas ações constituem-se como produto e também como resultado, não separando ideia, ato e produto. Também podem ser compreendidas com o sentido dado pelos autores a seguir, que afirmam que o *Design* pode ser considerado como

[...] uma forma particular de trabalho, o trabalho não-material, mas isso não significa que seus métodos devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza, senão pelo contrário, o trabalho material, concreto e socialmente útil deve ser o ponto de partida dos processos educativos como trabalho não-material. Nesta concepção, além do produto do trabalho não ser material (conhecimento), o produto da atividade não se separa do ato de sua produção, no qual o ser humano atribui um valor de uso particular que é imediatamente consumido concomitantemente à sua produção (Frizzo, Ribas & Ferreira, 2013, p. 557).

Nesse caso, o produto é trabalho e não se separa do ato, da teoria e do conhecimento, do capital humano, do potencial da tecnologia e do valor social e político cuja especificidade é educativa, ou seja, sua finalidade é prática, produto e resultado social. Silva (2007, p. 80) também declara que, no *Design*, “[...] o produto não se separa do ato de produção. É preciso identificar também a especificidade da educação, ou seja, aquilo que é próprio a esse tipo de atividade social produtiva”.

A educação é um fenômeno que participa da existência humana, é coadjuvante no desenvolvimento social. Sob esses aspectos, Libâneo (1998, p. 22) a situa como “um conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

Ao compreendermos o *Design* da EaD, no campo da educação, como fenômeno humano que envolve pessoas, processos, criação e resultado/produto que visa ao desenvolvimento humano por meio de aprendizagens, conseqüentemente, há ali implicado o trabalho pedagógico, que corresponde à relação finalidade-prática-educação em um contexto culturalmente situado.

Na explicação de Libâneo (2011), significa dizer que o desenvolvimento humano ocorre em meio à atividade prática, mediadora da relação ativa indivíduo-meio. Em educação, segundo o autor, seria o dirigir e o organizar, do ponto de vista pedagógico. Esse processo de relação é ativo e retroalimentado, uma vez que a educação necessita da interação de diferentes componentes e de uma organização intencional para se consolidar como prática transformadora. Essa transformação será viabilizada na intersecção entre a teoria e a prática do sujeito orientada por objetivos e intenções.

Portanto, o trabalho de *Design* da EaD também pode ser entendido como um ato de produzir algo em uma organização que o opera. No entanto, cabe salientar que essa estrutura de trabalho, que envolve o professor e outros profissionais, difere da organização dada por Tardif e Lessard (2013, p. 42) às rotinas e à configuração do trabalho docente em uma instituição escolar. Sobre isso, os autores dizem que “todos os eventos cotidianos estão encaixados em ritmos e as atividades relativamente uniformes, que compõem a jornada de trabalho”. Tais ritmos e atividades correspondem aos ritos básicos de uma escola (física). Essa organização, segundo ele, reproduziria, de modo bastante

parecido, o modelo usineiro e burocrático que está na base do trabalho operário das sociedades industriais, com as tecnologias esse cenário mudou muito.

Entretanto, na EaD é ainda muito diferente. Com relação ao *Design* e às demais ações, por exemplo, os profissionais se ocupam do trabalho e coordenam ações negociadas entre os atores durante todo o processo de desenvolvimento: da teoria, passando pelo planejamento e criação, até o ato docente, no qual os ritmos são praticamente idênticos aos desempenhados ao longo dos anos, com a diferença do uso das tecnologias.

Tais processos assinalam diversos caminhos e exigem dos profissionais do *Design* um fazer-se presente durante todo o percurso – em relação ao projeto, contexto e em relação ao outro. Essa interação remete à ideia de trabalho colaborativo de essência coletiva. O *designer* assume a função de mediador e de agente facilitador entre a teoria e o conteúdo, entre a ciência e o conhecimento, entre o estudante, suas expectativas e meios de desenvolvimento do ensino. Esses profissionais (em grupo) pensam, criam, questionam, trocam, usam e mobilizam diferentes saberes e configuram distintas formas de agir e, a partir das sínteses, encontram soluções muito em função das experiências e conhecimentos precedentes. Os *designers* simulam situações e problematizam as demandas trabalhando com informações variadas e complexas, articulando ideias e expectativas sob diferentes olhares porque são vários sujeitos atuando em equipe (Lawson, 2013).

Todavia, o trabalho do *Design* da EaD não representa apenas uma categoria em si mesma no conjunto de ações que compõem o trabalho educativo. Inserido como parte do fenômeno da educação, é uma atividade multidimensional e situada que elabora situações para alcançar determinado fim por meio do trabalho colaborativo. Palangana (2011) observa que, somente pelo trabalho, o homem será capaz de criar situações, construir objetos materiais não só para a satisfação das suas necessidades, mas para, “[...] simultaneamente, aperfeiçoar a sua inteligência” (Palangana, 2011, p. 116).

A partir dessas perspectivas, o *Design* como trabalho educativo é atividade que se desenvolve na convergência de modalidades e na interface com a didática, protagonizando criações do ponto de vista pedagógico, cujas manifestações estão transformando atividades em ideias, conceitos em produtos e argumentos e conhecimentos. Isso significa pensar a atividade sob uma dimensão prática mediadora e na relação ativa dos profissionais “que vão produzindo e transformando objetos de trabalho, conhecimentos e modos de ação, técnicas, linguagens, valores, sentimentos” (Libâneo, 2011, p. 129) sob uma inter(ação) colaborativa, denotativa da prática coletiva.

4.3.1 A atividade pedagógica no trabalho de *Design* da EaD

Dentre os componentes que corporificam o *Design* como trabalho educativo está a atividade pedagógica⁶⁹ que é a expressão do fenômeno educativo vinculado à prática social.

No entendimento de Libâneo (2011),

a pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático para finalidades sociais políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social que serve à humanização em um determinado contexto histórico-social (Libâneo, 2011, p. 131).

Essa prática se organiza sob as relações que os sujeitos estabelecem entre eles, entre eles e os outros, comunidades, entre grupos; entre grupos e sociedade (Arroyo, 1987, 1991; Libâneo, 1998; Saviani, 1994).

A partir da definição de atividade proposta por Clot (2007) vinculada ao pensamento e à ação dos sujeitos, que o fazem em busca da satisfação das necessidades pessoais e sociais para o aprimoramento individual e coletivo, a atividade pedagógica é entendida nessa dimensão, aquela que se realiza e se reifica nas situações didáticas, mediante as circunstâncias com que cada profissional se defronta na educação. A atividade, no trabalho, é sempre “*dirigida*”,⁷⁰ é mais do que uma ação ou uma tarefa realizada por alguém, designa um modo de agir, de ser e de pensar e se situa como algo que vai “[...] além do que foi realizado, o que não foi feito, do que se gostaria de fazer e do que deveria ser feito” (Clot, 2007, p. 28).

Reconhecendo o trabalho como possibilidade de expressão e criação, cujo potencial está na capacidade humana de agir sobre o contexto em situação diversa, a percepção de Clot (2007) sobre a atividade implica a possibilidade de desenvolver esse trabalho por meio de seus objetos, instrumentos e destinatários mediante o diálogo com o outro. O autor vincula o conceito de atividade a três dimensões, sendo que ela existe: pelo sujeito, para o objeto e para os outros, ou seja, ele vincula à existência do sujeito, à vida do sujeito e às relações do sujeito, portanto, segundo ele, “não há atividade sem sujeito” (Clot, 2007, p. 95).

A atividade dirigida é o resultado de outras atividades e está ligada à inteligência, à produtividade do ato e à realização de si em sintonia com o mundo. É fato que o poder de agir, como modo de realizar o trabalho, está conectado ao existir. Para o autor citado, a essência da atividade do

⁶⁹ “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (Libâneo, 1998, p. 22).

⁷⁰ “A atividade dirigida participa, portanto, de três vidas ao mesmo tempo (a do objeto, do sujeito e a dos outros), mobilizando o gênero de atividades adequado à situação. No entanto, é necessário vê-la como um todo singular em que cada um dos elementos tem sempre os dois outros como pressupostos” (Clot, 2007, p. 102).

ser humano reside no executável do trabalho, na dinâmica dessa associação em condições internas e externas, conforme explicam Amador e Fonseca (2014) a partir da leitura da obra de Clot “A função psicológica do trabalho”. Esses autores salientam que a atividade se faz no e “pelo instante em que se realiza aquilo que se desrealiza”. Explicitam os autores que a atividade

[...] é aquilo que se virtualiza e pensamos [...]. A atividade prática do sujeito não é apenas efeito das condições externas nem mesmo a resposta a essas condições, e a atividade psíquica não é mais a reprodução interna dessas condições, conforme Clot (2008). Para o autor, a atividade prática e psíquica é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver. Investimentos vitais esses que aparecem em sua obra como abertura à controvérsia entre o real e o possível da atividade, para, de tal modo, fazer viver o trabalho, e que pensamos, ainda, como trânsito entre virtual e atual na atividade (Amador & Fonseca, 2014, pp. 20-24).

Para Marx (1989), a atividade é constitutiva do conceito de trabalho. Como categoria fundante ele a compreende, antes de tudo, como uma prática sensorial semelhante àquela que origina o desenvolvimento histórico-social dos seres humanos, fruto das elaborações individuais e coletivas efetuadas na presença do meio e seus condicionantes. Para ele, uma atividade é um ato que transforma. Portanto, em Marx (1989), o trabalho pode ser considerado o exemplo primeiro para a compreensão da atividade humana consciente, ou seja, somente quando um objeto corresponde à necessidade é que se torna possível orientar e regular uma dada atividade.

Nessa perspectiva, também a partir da interpretação da obra de Clot (2006), os autores Mattedi et al. (2014, p. 59) explicam que “A vida é intimamente conectada ao trabalho nesses ritmos que se interpenetram. O trabalho é espaço de invenção da vida, um dos seus múltiplos espaços nos diversos movimentos de atividade que põe a funcionar”. Dizemos, portanto, que a atividade não tem fim em si mesma. É uma criação de si e em torno da qual uma organização consciente e genuinamente intencional e humana acontece.

Na teoria marxiana, toda e qualquer modificação, aprendizagem ou inovação é sempre resultado da atividade do trabalho, reconhecidamente apontado como “o motor do processo histórico e o propulsor de transformações” (Palangana, 2011, p. 111). De acordo com essa visão, o sujeito não é um ser indiferente às relações de produção da sociedade, à política e às subjetivações de si mesmo: “[...] essa ação sobre si, e sobre a realidade concreta se dá pelo trabalho e **pela atividade do sujeito e significa** ser capaz de gerar uma consciência transformadora na medida em que há uma reflexão sobre essa ação” (Freire, 1992, p. 76, grifo nosso).

Phellipe Perrenoud (2002, pp. 154-155) nos alerta que a tomada de consciência sempre apresenta riscos, e o mais simples dele, segundo o autor, está relacionado a uma forma de

desorganização da ação porque o que parecia simples pode requerer um ato mais complexo, que exigirá uma consciência total, e essa responsabilidade cresce em profissões de tendência humanista, pois “[...] nelas não se lida apenas com a falta de jeito, com a rapidez, com a ‘olhadela’, com a coordenação dos movimentos, mas com o poder, a tolerância, a paciência, a preocupação consigo mesmo e com o outro, a relação com o saber e diversas outras questões” (pp. 154-155). Assim, complementa o autor,

[...] em um ofício que se baseia no ser humano, cada um se ocupa de vários usuários e persegue diversos objetivos sem possui critérios seguros para saber se eles foram atingidos. Quando os objetivos não são alcançados, o profissional pode utilizar variados pretextos: falta de tempo, de recursos, de apoio à hierarquia, de cooperação dos colegas [...]. A noção de consciência profissional assume um novo sentido: ela também passa por um esforço contínuo de tomada de consciência sobre o modo de enfrentamento dos obstáculos existentes, e nesses momentos pensamos como podemos ser melhores enquanto compreendermos com mais clareza como agir e, assim, transformamos nossas práticas (Perrenoud, 2002, p. 156).

Em sintonia com as ideias de Perrenoud, Freire (2013) explica que somente o homem como um ser que trabalha, que é dotado de pensamento e linguagem é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a atividade que ele desempenha; somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis; somente ele é um ser de relações em um mundo permeado por relações de todo o gênero. Sua presença neste mundo significa “uma presença de estar com, que compreende um permanente defrontar-se com ele” (Freire, 2013, p. 30).

Ao caracterizar o trabalho como a interação entre o homem e a natureza, Marx (1985) exemplificou a atividade humana com a metáfora da aranha demonstrando porque ela se distingue daquela executada pelos animais:

A aranha executa operações que lembram a de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o início, pois antes dele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (Marx, 1985, pp. 149-150).

A citação⁷¹ infere que o produto da atividade existe primeiro na mente do sujeito representado por uma imagem que será em seguida mediatizada. Esse sujeito se constrói e dá sentido à sua existência por meio de diferentes tipos de mediação e estilos de ações que caracterizam o seu agir cotidiano. Esse agir é sempre produto do coletivo, da cooperação consciente sobre uma dada realidade, portanto, uma atividade. Nesse sentido, para Marx (1985), o

[...] trabalho, nos seus elementos simples, é aquele produtor de valores de uso, pois [...] a existência de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. [...] como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (Marx, 1985, p. 50).

O trabalho é o modo humano de atuar no mundo, e, com essa ação, o homem se humaniza e se socializa. No entanto, o fruto do trabalho para o autor está sempre relacionado à produção de bens e serviços. O trabalho pode ser considerado trabalho apenas se ele for “produtivo” (Marx, 1985). A atividade, que é geradora do produto, é também prática social, ação consciente e intencional e fruto da inteligência. Nessa perspectiva, toda a modificação, aprendizagem ou inovação são sempre resultado das atividades do trabalho, reconhecidamente apontado como “o motor do processo histórico, pois a característica fundamental do homem está no trabalho” (Palangana, 2011, p. 111).

Esses componentes são debatidos por Engels (1979, p. 139) na obra “A Dialética da Natureza”, quando observa que “[...] é precisamente a modificação da natureza pelos homens (e não unicamente a natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano e, na medida em que o homem aprendeu a transformar a natureza, sua inteligência foi crescendo”. Segundo essa visão, o sujeito não é um ser indiferente às produções sociais, à política e às subjetivações de si mesmo: “[...] essa ação sobre si, e sobre a realidade concreta se dá por intermédio da **atividade do sujeito e significa** ser capaz de gerar uma consciência transformadora na medida em que há uma reflexão sobre essa ação” (Freire, 1992, p. 76, grifo nosso).

Yes Clot (2007) discute os conceitos de trabalho e de atividade fundados na Psicologia sócio-histórica de tendência aberta dos pesquisadores soviéticos e reitera que “a função social do trabalho realiza ao mesmo tempo a produção de objetos e serviços e a produção de trocas sociais que correspondem ao valor dado por uma dada sociedade”. Desse modo, ele compreende a atividade do

⁷¹ Vygotsky usou a citação de Marx em uma conferência proferida em 1925, em Moscou, por reconhecer nela um dos principais conceitos de sua teoria histórico-cultural. A atividade consciente é fruto da atividade humana, cujo conhecimento é construído socialmente, graças à linguagem. Aquilo que o sujeito produz, fruto da consciência, não é relativo somente à experiência pessoal, e sim coletiva.

homem como “uma relação criativa do sujeito com o objeto porque oferece uma oportunidade de renovar a relação com os outros e com o objeto que também é seu” (Clot, 2007, p. 115). A ação do homem (compreendida na atividade) possui uma dimensão interpessoal que é capaz de enfrentar os conflitos vitais e tecidos na existência real dos sujeitos.

Como o trabalho no conceito de Clot (2007) é entendido a partir da visão de inacabamento, ele observa que uma atividade é também o que não se consegue fazer, ou seja, aquela que não se concretiza, justamente pelas limitações ou circunstâncias de um dado contexto. Uma atividade de um sujeito corresponde ao real, o que significa que é, também,

[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos, aquilo que se teria podido ou querido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer (Clot, 2007, p. 116).

Nesse sentido, o fato de não conseguir fazer algo, não inibe o ato de tentar. Nesse caso, o projetar a ideia a partir de algum objetivo é parte da atividade do sujeito e do ofício do profissional. Nesse sentido, o pensamento possui um papel preponderante na atividade e é movido por emoções, sensações que projetam frustrações ou novos encaminhamentos, gerando novas ideias a partir do contexto e dos processos de singularização que constituem a identidade de cada um. Portanto, assim como a consciência é parte da atividade, as condições materiais, por outro lado, também são relevantes à composição da ideia e à finalização do projeto.

Nesse sentido, Clot (2007) acresce ao conceito de atividade o modo de agir inteligente que designa o afeto à emoção, à criatividade, à produtividade do ato e à realização de si. Segundo o autor, o poder de agir e de redefinir o agir é parte do próprio ser como expansão dos modos de fazer o trabalho e de existir como pessoa, com sua identidade.⁷² Implica a invenção de novos modos de trabalhar e ser trabalhador novos modos de trabalhar/ subjetivar capazes de produzir estratégias para se enfrentar formas de funcionamento que tentam impedir os movimentos que nos arrastam para além da organização do trabalho.

⁷² Para Maheirie (2010), a constituição da identidade tem a marca da ambiguidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um polo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” como estes e não outros, mesmo em metamorfose. A identidade seria, para Sawaia (1996 apud Maheirie, 2010, p. 41), uma categoria política disciplinarizadora das relações entre as pessoas, grupo, ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual, inimigo ou exótico.

Relativamente a essa dimensão, Clot (2007, p. 33) também explora, no conceito de atividade, a dimensão da emoção. O profissional executa suas atividades extraindo delas estratégias para o seu agir, que é parte da sua identidade. De acordo com o autor,

[...] as emoções se convertem num instrumento de ação eficaz. O modo como se instrumentaliza a emoção é da ordem da ética, que se opõe à moralidade, concebida em termos de valores transcendentais, ou seja, que já não permitem à vida sua afirmação e expansão, mas a diminuem e julgam em relação a esses valores vindos de fora. [...]. É uma dimensão anônima e impessoal da experiência que tende a escapar às organizações hegemônicas de qualquer prescrição fechada e às significações que demarcam um sujeito (Clot, 2007, p. 33).

Nessa expressão, estão incluídos os sentimentos de alteridade, de respeito e a consideração ao trabalho do outro, a inclusão e atenção aos aspectos éticos de autoria e coautoria e à identidade de cada sujeito, uma vez que, no trabalho do *Design*, a proposta é colaborativa e significada por uma trama de experiências que estabelecem relações heterogêneas entre professores e *designers*. Essa finalidade, sob a orientação da concepção marxiana de trabalho, não é tomada no sentido da sua polarização em relação ao sujeito/objeto/sujeito, pelo contrário: se dá sob uma estrutura de interação humana concebida sob uma visão de parceria, e não sob um dado conceito de classe ou posição socioeconômica. Segundo a visão marxiana, há uma transformação não só do objeto, mas também das condições relacionadas a essa produção sob as condições de trabalho. Tal práxis envolve objeto de trabalho e as condições de trabalho desse profissional.

Maheirie (2002), ao fazer um estudo sobre a constituição do sujeito, da subjetividade e identidade a partir de uma dimensão ontológica, partindo de uma perspectiva dialética de compreensão do homem e de suas relações sociais, diz que a identidade desse sujeito deve ser compreendida como uma constituição desse ser, percebida sob tudo aquilo que o sujeito faz e que é aberto e inacabado. Ela também inclui as emoções e, a partir desse debate, nos apresenta um conceito de “*significação*”:

Como não poderia deixar de ser, a qualidade relacional do afeto depende da história do sujeito, ou seja, de suas significações singulares que são mediatizadas por um determinado contexto histórico, social e político. Todo homem, no sentido genérico, tem a capacidade de se emocionar, mas nem todo homem se emociona pelos mesmos motivos ou objetos. Em contextos sociais diferenciados, as motivações emocionais também são diferenciadas. Em um mesmo contexto, dois sujeitos podem não se emocionar pelas mesmas coisas. Portanto, as significações, compreendidas como superações concretas da objetividade, é o que garante a diversidade das possibilidades do emocionar-se. Tornando singulares os objetos coletivos, as significações expressam a subjetividade objetivando-se, espalhando-se e fixando-se nas coisas, nos objetos, no

mundo. As significações estão em cada ato humano e estão presentes na totalização histórica, transformando-se ao longo dela, sendo superadas por outras significações que vão surgindo (Maheirie, 2002, pp. 38-39).

José Carlos Libâneo (2011), ao tratar de educação e de sua finalidade, o faz a partir dessa dimensão significativa, histórica, socialmente pautada em experiências humanas singulares e coletivas. Os grupos, em uma sociedade, organizam suas ações em um meio culturalmente situado e relacional, e essa condição passa a ser a genuína tarefa da educação, efetivando-se por meio de uma atividade pedagógica intencional, porém sempre adjetivada pelas subjetividades dos participantes. De acordo com as palavras do autor,

É nesse processo da atividade humana prática que os indivíduos vão criando, produzindo e transformando objetos, instrumentos de trabalho, conhecimentos e modos de ação, técnicas e linguagem, valores e sentimentos etc, constituindo o mundo humano que vai se incorporando, sucessivamente, em sua atividade, ou seja, o mundo da cultura. Essa atividade socialmente herdada, ou essa experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada, precisa ser comunicada às novas gerações (Libâneo, 2011, p. 129).

Sob esse ponto de vista, a atividade em educação não é um simples ato ou efeito de realizar uma prática educativa. Segundo Libâneo (1998), a educação como pressuposto de desenvolvimento individual e interpessoal configura-se como tal a partir de um conjunto de relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade. Assim, “[...] as funções da educação somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade” (Libâneo, 1998, p. 71).

Ainda na explicação de Libâneo (2011, p. 131), “[...] a pedagogia⁷³ assume a tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático [...], formulando e desenvolvendo “condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa”. Cabe aos responsáveis implementar as “atividades orientadoras de ensino” (Moura, 2001, p. 155), as quais são estruturadas com base em um dado conteúdo e em diretrizes específicas para aquele projeto formativo.

⁷³ “A pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva das suas condições de existência e de funcionamento; ela está em relação direta com a prática educativa que constitui o campo de reflexão e de análise, sem, todavia, confundir-se com ela” (Mialaret, 1976, p. 9 apud Libâneo, 2011, p. 132).

Morato (2000), nessa linha, trata da atividade educativa em relação à participação do homem em sociedade, pois é o homem que é capaz de organizar e reorganizar suas formas de vida por meio de diferentes estratégias de gestão consideradas em todos os domínios que a atividade supõe. A organização dessas estratégias está afeita à dinâmica interacional e ao papel dos componentes mediadores, entre eles a linguagem que se vincula “[...] à qualidade das interações humanas, [...] às contingências materiais da vida em sociedade, aos diferentes universos discursivos ou sistemas de referência antroculturais” (Morato, 2000, pp. 153-154).

De acordo com Saviani (2003), Freire (1987) e Libâneo (2010), a educação (já foi definida) é sempre um processo de transmissão, apropriação e socialização da cultura e do saber produzidos historicamente. É por meio da educação que o indivíduo se humaniza, tornando possível a formação de uma segunda natureza, a natureza social. Educação é práxis que envolve filosofia, política, arte e trabalho e, na acepção do termo no sentido marxiano, é o ato de produzir, intencionalmente, os mecanismos para o desenvolvimento humano, sua emancipação e consequente transformação social.

Inserido nesse contexto, o trabalho educativo é prática social e pedagógica consciente, inerente à atividade própria do homem que não se reduz a uma mera expressão exterior, a prática do homem faz parte, necessariamente da atividade da consciência”. (Vázquez, 1977). Sendo assim, a atividade pedagógica é socialmente influenciada, subjetivamente ordenada e consciente quanto à sua intencionalidade. Para Paulo Freire (1987), a atividade pedagógica possui um compromisso com a mudança e com a libertação de consciências e, para tal, o trabalho pedagógico deve se dar sob uma perspectiva dialética para uma confluência de práticas de caráter coletivo.

Sob essa ótica, em educação, quer seja presencial ou a distância, como modelo adotado pela instituição, há um modelo pedagógico correspondente e, conseqüentemente, uma proposta pedagógica. Na história da educação já há uma vasta literatura de registros de experiências relativos à transição de modalidades, e já não há mais dúvidas de que é preciso pensar uma prática considerando uma Universidade itinerante, sem muros, para além de todos os espaços, para atender a diferentes interesses e perfis.

Litwin (2001), ao tratar da atividade pedagógica em EaD, destaca contribuições de Vygotsky no campo da atividade humana como amplificadora da formação e do desenvolvimento. A partir dessa noção, argumenta que, por mais que as pessoas pareçam operar por si mesmas ao ir em busca de significados, ninguém pode fazer isso sem a ajuda dos sistemas simbólicos e da cultura, que são reconhecidamente formas essenciais de mediação operadas por seres humanos.

O professor e os demais agentes, enquanto sujeitos orientadores da atividade pedagógica, teriam a responsabilidade pela organização de ações com vistas a favorecer condições para a apropriação do conhecimento. Duarte (1993) observa que a apropriação do conhecimento não se realiza fora da atividade humana porque

[...] não haveria desenvolvimento histórico se o homem não se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações. [...] É justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades (Duarte, 1993, p. 35).

O *Design* inserido na categoria do trabalho educativo deve ser entendido à luz de uma visão social, histórica e cultural, cujo trabalho se organiza sob um conjunto de atividades pedagógicas mais ou menos complexas e inter-relacionadas às práticas sociais e educativas que compõem a estrutura orgânica e sistêmica da educação.

Nessa perspectiva, o trabalho do *Design* da EaD possui uma lógica processual – dinâmica, contextualizada – e inclui conceito, finalidade, expressando-se por meio de diversos suportes e modos de aprendizagem. Entendemos, no contexto desta tese, o movimento da aprendizagem que se expande a partir da concepção pedagógica sistêmica, aquela suportada por um modelo de educação multirreferencial, por sua conotação heterogênea, plural e situada. Em articulação com os diversos agentes do processo, as situações de aprendizagem tomam forma não só nos modos como o conteúdo é organizado e entregue aos estudantes, mas na forma como os profissionais compreendem as práticas sociais e as incorporam como influenciadoras do trabalho. Segundo Catapan (2009), o movimento da aprendizagem orientada pelos profissionais

[...] se efetiva na interação com os estudantes e o objeto de estudos (conteúdos), são expressos nos materiais didáticos impressos ou online. [...] A ação docente se estende nas diferentes situações de aprendizagem, e é mediada não só pelo professor, [...] e por uma equipe de profissionais multidisciplinar, incluindo a área de informação e comunicação e **que atuam nas atividades de Design** (Catapan, 2009, p. 76, grifo nosso).

As atividades do profissional que atua no *Design* da EaD correspondem a uma lógica humana, processual e produtiva, e as decisões individuais interceptam as percepções coletivas que se constituem como elementos fundantes no protagonismo colaborativo, mediado e mediatizado como característica da modalidade. As atividades estão comprometidas com a cooperação, com a coautoria e com a coprodução que envolvem um conjunto de atitudes, competências, saberes e experiências

traduzidas em cada uma das etapas que o profissional atua. Em tese, entendemos que os profissionais do *Design* sabem muito o que devem fazer e como fazê-lo, no entanto, a escolha de suas estratégias, os procedimentos didáticos e suas formas de organização do trabalho, bem como os meios de estabelecer os acordos de conceber os dispositivos que regulam as atividades e designam as tarefas não dependem tão somente deles. Como grupo, nem os *designers*, tampouco os professores são profissionais completos quando se trata da ação do *Design* da EaD, pois precisam atualizar constantemente os saberes necessários para o exercício da função. Sendo assim, pode-se dizer que, nessa prática, há as dimensões pessoal, coletiva; e os princípios como autonomia, ética e responsabilidade.

O *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*⁷⁴ (IBSTPI) publicou, no ano 2000, um conjunto de ações que caracterizam a atividade do profissional que atua no desenvolvimento do *Design*, e elas já foram citadas nesta tese. Elas estão classificadas e adjetivadas como atribuições e envolvem um conjunto de competências e saberes necessários para compreender as características do público-alvo e o ambiente de atuação; selecionar, modificar, planejar, criar, implementar e administrar sistemas, modelos, currículos ou programas; selecionar, modificar e desenvolver materiais instrucionais; comunicar-se com eficiência visual, oralmente e por escrito, utilizando uma variedade de técnicas e tecnologias disponíveis para organizar o conteúdo; conduzir avaliações dos alunos e do programa; identificar e solucionar questões éticas e legais; promover a colaboração e a parceria entre os participantes de um projeto; atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente (Maia, 2007).

Na extensão da complexidade das atividades que envolvem a educação e sua arquitetura pedagógica, o *Design* pode ser reconhecido a partir de diferentes modelos que Designam os modelos pedagógicos: i) centrados no professor, que passa a ser visto como referência na transmissão; ii) centrados na tecnologia, modelo no qual os suportes, os meios são os protagonistas na transmissão de informações; ou iii) centrados no estudante, que é o protagonista da aprendizagem.

Canole (2012 apud Pandini, 2014) representa uma situação em que a atividade pode ser simulada a partir da caracterização de tarefas vinculadas às dimensões mais amplas da atividade pedagógica. É uma estrutura organizada a partir do que o autor denomina “7 Cs”, que associam uma sequência de atividades que pressupõem um modelo de agir regulado por questões objetivas e subjetivas (conceitos, áreas, tarefas e produtos).

⁷⁴ O IBSTPI é uma comissão internacional de pesquisadores que estuda e publica listas de competências e padrões de desempenho que se espera de profissionais das áreas de Educação, Desenvolvimento de Recursos Humanos e Tecnologias Educacionais.

O **Conceito** inicial surge com a ideação que gera uma sequência de campos de atuação que configuram a atividade do profissional. Essas ações se articulam entre atos individuais e coletivos: **Captura** os cenários a partir dos objetivos e **Comunica** as situações com o grupo e gera discussões; **Colabora** com os sujeitos do processo que **Consideram** as diferentes finalidades e a eficácia da intervenção; e, por fim, gera **Combinação** de abordagens e métodos, criando o produto para ser problematizado em outra etapa da arquitetura pedagógica. A Figura IV.02, disposta a seguir, dá visibilidade à representação de tais campos.



Figura IV. 2 Os 7 Cs do *Learning Design*
 Fonte: Pandini et al. (2016, p. 147).

De acordo com Conole (2012), o *Design*, para além de ser um campo da educação, também pode ser uma metodologia que permite aos profissionais tomarem decisões mais assertivas sobre a criação por meio das expressões criativas. Implica o desenvolvimento das atividades posicionadas sobre os modos de agir, os estilos de cada um e do coletivo que desvelam saberes, tipos de pensamento e experiências como coadjuvantes no processo. A intervenção em cada uma das etapas constitui uma diversidade de combinações, decisões e de fatores e se estabelecem na relação sujeito-sujeito; sujeito-atividade pedagógica, sujeito-saber e sujeito-pensar, em um cenário comunicacional e interacional, ou seja, colaborativo. Trata-se de um campo de pesquisa e desenvolvimento que inclui coleta de evidências empíricas para a compreensão do processo de concepção e desenvolvimento de uma variedade de recursos de aprendizagem, ferramentas e atividades (Conole, 2012).

Essa configuração associa o potencial das pessoas, a finalidade das ferramentas em que os aspectos educacionais são operados por mecanismos de mediação que envolvem fatores internos e externos às organizações, sob os quais as condições de atuação se manifestam como resultado do trabalho de grupo multidisciplinar. Ademais, um grupo de trabalho colaborativo deve incorporar à sua organização um sistema de comunicação eficiente, um processo de gestão integrado e coerente para a consecução das tarefas, mediação das relações interpessoais, dos princípios que as regem, bem como dos conflitos que aparecem para equilibrar e disciplinar o seu funcionamento.

Para Amador (2014), os referenciais que caracterizam a organização das atividades pedagógicas permitem explorar as fronteiras entre trabalho, subjetivação e experiência, colocando em análise os modos concretos de trabalho, as estratégias, os elementos problematizadores, tanto em relação ao modelo de organização dos processos de trabalho instituídos nas organizações quanto aos serviços desenvolvidos.

Clot (2007, p. 161) nos auxilia a entender que o produto (de cada uma dessas etapas, no caso do exemplo) é também o “resultado da atividade que pode ser criada, mostrada, apreciada e que contribui na formação de conceitos nos quais repousa sobre a ideia de criação e de recriação”. Nesse contexto, a linguagem possui um papel fundamental, pois é um instrumento que sustenta que mostrar é desenhar, é dizer, é fazer, é comentar, é conceituar e é aplicar algum componente em um dado contexto educacional.

Por outro lado, essa configuração responde, também, a eventuais questionamentos sobre o processo de partilha, o processo de inventar situações nas quais o sujeito está para criar suas atividades e se apropriar dessas criações contidas em um movimento de recriação. Isso implica dizer que a atividade que o profissional desenvolve expressa um modo peculiar de atividade com todas as suas derivações, e estas originam o produto do trabalho, que é sempre resultado de uma atividade coletiva, ainda que uma atividade seja executada individualmente em algum momento. Tal dinâmica permite aos profissionais se apropriarem do que existe ao seu redor, com as diferentes identidades e experiências coletivas, com as técnicas apropriadas, criando estilos específicos de *Design*. O profissional transforma e cria os produtos por meio da atividade pedagógica, que é social e situada, e o faz com a utilização de instrumentos mais diversos (entre eles a linguagem⁷⁵), mas também com as representações que ele e os demais integrantes do grupo possuem.

⁷⁵ “A Linguagem, para Bakhtin, é uma modalidade da atividade humana que serve de catalisador (denominador comum) para outras modalidades de atividade, aí incluído o trabalho (Clot, 2007, p. 43).

4.3.2 O gênero e o estilo da atividade profissional do *Design*

A organização do trabalho do *Design* e sua implementação em todas as suas etapas está relacionada às histórias, às experiências, aos desejos e às escolhas individuais e coletivas dos usuários e dos sujeitos que atuam na prática, sob circunstâncias situadas e vivenciadas dentro e fora da instituição. No interior da instituição, tratamos os processos de produção na perspectiva da partilha, que está na base das atividades pedagógicas envolvidas. A considerar que o “trabalho é uma atividade desenvolvida pelo homem sob determinadas formas [...] e que as condições históricas lhe dão validade e estabelecem o seu limite” (Oliveira, 1987, p. 5), há um conjunto de elementos que contracenam nessa organização.

Essa forma de perceber o trabalho é concebível em circunstâncias relacionais em que a cooperação e a colaboração (Damiani, 2008, Schlemmer, 2002) são tomadas como dimensões que se complementam e interferem nos estilos de agir, de pensar e de socializar conhecimentos e saberes em um processo de trabalho.

Torres, Alcântara e Irala (2004) esclarecem que, apesar de suas diferenças, que residem do ponto de vista etimológico, os termos “cooperação e colaboração” podem ser substantivados, por um, como “*rejeição ao autoritarismo*” e, por outro, vinculados à “*promoção da socialização*” em contextos de educação. Eles afirmam que a colaboração pode ser concebida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação pode ser atribuída a uma possibilidade de interação prospectada para mediar o alcance de finalidade ou de elaboração de um produto.

Segundo Damiani (2008, 2009), na cooperação há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações de um dado grupo. Lembre-se ainda que, para Clot, (2007, p. 38), “Um grupo não é uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo”.

Na EaD a produção é coautoral, pois o conjunto de atividades desenvolvidas por um coletivo de profissionais, adjetivados individualmente em um grupo formal⁷⁶ e que consolidam uma obra coletiva, ou seja, trata-se de uma trama composta por uma rede de pensamentos e lideranças de

⁷⁶ Os grupos estabelecem relações sob dois níveis e são constituídos em torno de tarefas. Por grupos formais entende-se aqueles que são definidos pela estrutura da organização, com atribuições de trabalho que estabelecem tarefas. Neles, o comportamento de seus membros é estipulado e dirigido em função das metas organizacionais (Robins, 2004).

saberes, de experiências pessoais e interpessoais que completam o todo e se intersectam no ponto de uma rede. Nessas atividades, há uma consciência de si e uma consciência do outro em articulação, sob um caráter multidimensional que nasce na medida em que percebemos as ações de si e do outro projetadas em espiral – de dentro para fora (sujeito-grupo) e de fora para dentro (grupo-sujeito), configuradas por um sistema de mediação.

Com base nos estudos relativos à teoria histórico-social, Costa (2008) nos fornece um conceito sobre colaboração que parte do conceito de cooperação e nos auxilia a situar o trabalho em *Design* na perspectiva da dialogicidade e da não hierarquização das tarefas e das pessoas em um grupo. Segundo o ponto de vista do autor,

Na cooperação, uns ajudam os outros, (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação aos outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na 'colaboração', por sua vez, todos trabalham juntos (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, no grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não-hierárquicas, havendo liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (Costa, 2008, p. 155).

Martha Kohl de Oliveira (1995) observa que o trabalho e suas respectivas atividades nunca ocorrem de forma direta e individualizada: é sempre uma relação que acontece “[...] através de um processo social de distribuição do objeto coletivo. As necessidades do trabalhador tornam-se satisfeitas por uma parte dos produtos da sua atividade coletiva”. Essa distribuição da ação é regulamentada por meio de relações que são específicas para cada forma histórica de produção que envolve o individual e o coletivo. Estas duas dimensões

[...] são vistas de forma dialética, onde para se compreender uma atividade coletiva é necessário levar em consideração ações individuais, ao mesmo passo que para compreender uma ação individual é necessário levar em conta o objeto que está sendo socialmente estabelecido, os instrumentos que são construídos social e historicamente como mediadores sociais, as regras e a divisão do trabalho que medeiam as relações entre os indivíduos da comunidade (Querol et al., 2014, p. 408).

Na dimensão do coletivo, são requeridas das profissionais competências em diferentes áreas do saber, constituindo um campo de atuação que transcende uma visão transdisciplinar. Quando se projeta uma intersecção entre os especialistas de diversas áreas para atingir a finalidade principal, tem-se uma forma de promover a melhor instrução e uma aprendizagem mais significativa (Filatro, 2008, pp. 140-141).

Ruelland-Roger (2013) explica que trabalhar em grupo significa encontrar maneiras de utilizar as coisas e as pessoas para fazer o que é preciso quando estas estão mergulhadas em situações nas quais se catapultam fenômenos contraditórios que incitam a agir no mesmo instante, seja de um modo ou de outro, ou de um terceiro, e assim por diante. Essas referências que mapeiam o agir permitem explorar as fronteiras entre trabalho e subjetivação, colocando em evidência os diferentes gêneros da atividade profissional mobilizados pelos profissionais em ação para a efetivação do projeto educativo.

Para Clot (2007), os gêneros da atividade profissional são híbridos porque envolvem diferentes fatores de ordem externa e interna ao indivíduo. São funcionais na medida em que fornecem subsídios para que os profissionais desempenhem, com segurança e eficiência, as suas ações a partir das suas finalidades. Ainda, no entender de Clot (2007), o gênero das atividades constitui-se no movimento da prática e se situa num plano dinâmico do agir. Os processos que constituem tais gêneros se efetivam por meio de uma mobilização subjetiva dos profissionais em ação. Assim, a estilização do agir do profissional se dá na conjugação das experiências pessoais, das relações interpessoais

[...] e exprimem a atividade em situação: maneira de comportar-se, de exprimir-se, de começar uma atividade e terminá-la, de definir as atividades independentemente dos indivíduos que as realizam num momento específico, de conduzi-la eficazmente a seu objetivo contando com os outros (Barros, Passos & Eirado, 2014, p. 151).

Segundo Anjos e Magro (2008), o conceito de gênero proposto por Clot (2007), elaborado a partir da noção de gênero do discurso de Bakhtin, seria relacionado à história da atividade compartilhada por determinado grupo de trabalhadores. “Nessa história, incluem-se regras implícitas, modos de dizer, modos de fazer, anseios, expectativas. Através do gênero, cada sujeito pode prever e antecipar – parcialmente, ao menos – os resultados de sua ação” (Anjos & Magro, 2008, p. 222).

De acordo com Clot (2007), um gênero profissional pode ser compreendido como um

[...] sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas: uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação (Clot, 2006, p. 50).

Clot (2007, p. 39) contextualiza o conceito de agir com o que ele chama de “gênero social do ofício”, inspirando-se nas contribuições de Jouanneaux.⁷⁷ Para discorrer a respeito do trabalho coletivo, ele “procura tornar visível uma experiência, pô-la em discussão no coletivo de seus pares para promover o que ele designa de ‘novos princípios’”. Segundo essa abordagem, toda a competência individual (que dá sentido ao gênero) é sempre formada e continua constantemente apoiada na cultura profissional coletiva. Assim, ele percebe o gênero

[...] como um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e os objetos de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte ‘subentendida’ [...], a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. [...] O gênero é também história de um grupo e a memória impessoal do local de trabalho. [...] Sempre se tratará de ‘atividades ligadas a uma situação’, das maneiras de ‘apreender’ as coisas e as pessoas em um determinado meio. Ele é constitutivo dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele (Clot, 2007, pp. 36-40).

A partir do que coloca o autor, podemos inferir que existem múltiplas maneiras de pensar e de estilos profissionais de agir no processo de *Design*, ou seja, desenvolver uma atividade pedagógica em *Design* a partir de uma coleção de tarefas. Os profissionais dispõem de situações, experiências vividas, do potencial das histórias de cada um e do coletivo para agir sobre a demanda, assim, o que já foi construído é parte dada, e não é preciso criar sempre nova. Os estilos de agir, para Clot (2007 pp. 50-52), “são a reformulação dos gêneros em situação” que, por sua vez, se apresentam como “[...] o contrário de estado fixo”, porque as práticas são dinâmicas e inacabadas.

[...] A atividade não é somente um atributo da pessoa. A tarefa que é prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais. Eles delimitam gêneros de situação de trabalho, memória impessoal e instrumento, graças aos quais os sujeitos agem ao mesmo tempo no mundo e entre si (Clot, 2007, pp. 50-52).

⁷⁷ Michel Jouanneaux é um autor francês que inspirou Yes Clot nos seus estudos sobre a psicologia do trabalho e se dedicou a tratar o trabalho do ponto de vista do sujeito no momento da ação, com a ideia de preservar a unidade fundamental da pessoa. O trabalho para ele deve ser compreendido como um meio de existência pessoal no mundo com os seus múltiplos condicionantes – psicológicos e materiais. O autor se dedica no trabalho atual, Michel Jouanneaux, *De l'agir au travail*. Toulouse: Octarès, 2011, no qual ele apresenta uma discussão sobre o que ele chama de “didática profissional”, que se desenvolve a partir da abordagem piagetiana e defende a ideia de que os profissionais desenvolvem “conceitos pragmáticos”. Da mesma forma, as relações ao trabalho de Vygotsky, que estuda o desenvolvimento do pensamento “complexo”, são uma fonte de reflexão para ele, que dá importância aos “conceitos cotidianos” e aos “conceitos científicos” sob os quais o psicólogo russo baseia sua pesquisa para compreender duas formas de desenvolvimento e aprendizagens humanas, as quais se orientam sob distintas formas de pensar e de agir.

Podemos compreender o estilo situado dentre as variações de gênero, ou seja, em um contexto no qual os profissionais recorrem sempre ao que a situação exige, porque o conceito de gênero de atividade profissional indica um tipo particular da experiência, isto é, indica a singularidade da experiência da atividade no trabalho, que é também um ato criativo (arte). A atividade, portanto, está sempre para um novo ato criativo. Na explicação de Ruelland-Roge (2013) a respeito das abordagens de Clot (2007), observa que

O gênero oferece suportes para conseguir fazer o que é preciso, para fazer o que desejaríamos, por vezes sem conseguir, ajudar a refazer o já foi feito, evitar fazer sem tê-lo desejado, etc. Ele limita, para cada profissional, os riscos da perda de tempo nas maneiras de fazer, cansativas, pouco eficientes e nem sempre eficazes, entre a tarefa prescrita e a atividade individual. Assim, o gênero pode contribuir para que as atividades contrariadas possam tornar-se fonte de energia para desenvolver o poder de agir (Ruelland-Roge, 2013, p. 134).

Sob essa visão, as relações entre os profissionais e suas atividades não se limitam a produzir resultados ou produtos encomendados, tampouco se resumem a uma comunicação de informações para a consecução de uma tarefa prescrita: implica o desenvolvimento de estratégias e inteligência (emocional e social) para ordenar os pensamentos e encontrar as soluções e chegar ao produto desejado. Portanto, trata-se de uma “*atividade profissional situada*”, ou seja, para Clot (2007, p. 38), “o gênero sempre tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de apreender as coisas e as pessoas num determinado meio”. O autor chamou de “gênero de uma situação profissional” e significa que “o sujeito só tem acesso às suas necessidades próprias por meio da atividade dos outros, aceitando-os como árbitros de suas realizações e de suas falhas” (Clot, 2006, p. 80).

A atividade situada, nesse sentido, encontra suas bases na pluralidade das situações, na heterogeneidade das identidades, na pluralidade de saberes e na multirreferencialidade (Ardoino, 1988, Barbosa, 2004) dos pensamentos que podem atribuir ao trabalho do *Design* a dimensão multidisciplinar e colaborativa que incide sobre as maneiras como cada profissional age na demanda pedagógica. Podemos dizer que esse conjunto de sistemas, conceitos, experiências, pensamentos, saberes e atividades constitui ou caracteriza o gênero profissional em *Design* – são agentes desse gênero tanto o denominado *designer* instrucional quanto o professor, pois o gênero é fortemente influenciado pelo estilo profissional.

Na explicação de Fonseca (2009),

[...] a noção de identidade e de construção de um gênero profissional não se reduz às dimensões jurídicas ou contratuais. Trata-se de uma relação dialética, que afeta

profundamente o modo de ser e de fazer desse trabalhador, que se forma e se deforma ao mesmo tempo na sua atividade (Fonseca, 2009, p. 216).

Nessa perspectiva, a interface ou sobreposição de gêneros profissionais no *Design*, que envolve os profissionais (professor e *designer*), é reconhecida pela literatura e pelos organismos que orientam a prática, que é situacional e multidisciplinar. Podemos supor, com auxílio de Clot (2007), que uma atividade situada convoca uma série de gêneros, a fim de que estes sirvam como suportes para o desenvolvimento das tarefas por meio dos modos de agir. Nesse sentido, toda ação se encontra apoiada em dimensões genéricas, isto é, em culturas profissionais coletivas transformadas em recursos durante a “ação para a ação”. Essa dimensão genérica consiste em uma memória impessoal e objetiva que formaliza a atividade em situação de um determinado modo, demarcando maneiras de começá-la, de conduzi-la eficazmente a seus objetivos em meio às atividades de si, dos outros e do grupo, que é sempre multidisciplinar. O gênero “[...] sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (Clot, 2007, p. 41).

Para Novello e Laurino (2012, p. 6), o que qualifica um grupo de trabalho multidisciplinar, em termos de *Design*, é a diversidade de profissionais que atuam como “especialistas em desenho instrucional, revisão linguística, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, apoio pedagógico, entre outros”. Essas especialidades contidas em cada área encontram em cada sujeito as “histórias, as experiências e os conhecimentos e modos de pensar” que criam as possibilidades de trabalho viabilizadas pela atividade, que é sempre pedagógica.

Coletivo por natureza, o grupo de trabalho multidisciplinar que atua no *Design* da EaD revela-se como um grupo de um “eterno tornar-se”, porque é inacabado, porque busca as respostas em si e no outro e nas operações geradas na junção eu-outro, por meio da linguagem. Assim, “o espírito de equipe, a percepção do outro e a troca de experiências são condições que precisam ser operadas pelos seus participantes” (Novello & Laurino, 2012, p. 6).

Essa dimensão da atividade situada

[...] implica num fazer que é determinado por um contexto histórico e social e que por sua vez é responsável pela estrutura e significados que lhe são atribuídos. Nesse sentido podemos dizer que uma prática é sempre uma prática social. E que as Comunidades de Prática são os territórios onde o senso comum através do engajamento mútuo permitem elucidar o caráter social e negociado entre o tácito e o explícito nas nossas vidas (Gropp, 2003, apud Moura, 2009, p. 328).

Isso se dá em virtude da capacidade que o grupo possui de fazer-se na dinamicidade da própria atividade. Esse posicionamento de grupo (coletivo) reflete os traços que se entranham ao contexto das abordagens sobre a posição que esses profissionais ocupam na instituição, nas relações que eles travam com os outros dentro e fora da organização. Um grupo é sempre um coletivo e o resultado da subjetivação, das muitas identidades, das práticas colaborativas, das culturas, ou seja, fruto das interações e das escolhas, das contradições e múltiplas influências que o meio exerce sobre aquele ambiente. Todas essas formas de agir, de pensar e de saber geram o estilo de trabalho.

Barros et al. (2014, p. 7) explicam que “o estilo é operado pelo profissional”. Para a realização das atividades, é preciso espaço para a interpretação e invenção. Segundo os autores, trata-se de um invenção compreendida no interior da experiência concreta do trabalho. Essa experiência transita entre a dimensão coletiva e a dimensão singular, sendo que a criação, a engenhosidade e a gestão do trabalho estão entre o que é prescrito (planejado) e o real (o realizável). Portanto, segundo Clot (2007), o estilo de agir gera uma invenção ou soluções que aparecem principalmente quando um profissional está sob uma situação não prevista, que gera, por sua vez, “[...] a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais” (Clot, 2007, p. 50). Essa intervenção e invenção são produzidas com base na experiência vivenciada individualmente, a partir de situações planejadas ou imprevistas, ou seja, em situação de trabalho que se efetiva também na interação com os colegas de grupo.

Freitas (1996, pp. 174-177) nos lembra de que “tornamo-nos nós mesmos através das outras pessoas e toda essa perspectiva que parte do social para chegar ao aspecto individual perpassa pelo cultural e pelo simbólico”. A autora afirma ainda que “o homem fora das condições socioeconômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo, de uma classe é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural”.

Fontana (1996, p. 122) também destaca que as experiências dos sujeitos ocorrem sob modos culturais de desenvolvê-las e são resultantes de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados, percepções e sensações sobre a realidade. Uma organização de equipe está suportada sob aspectos sociais e psicológicos cujas formas de ser, bem como os modos de sentir, permeiam as atividades e ajudam a significar tudo o que é elaborado, ou seja, as ações são culturalmente influenciadas. Essa elaboração não se desenvolve naturalmente: ela é apreendida e objetivada nas condições reais de interação, nas diferentes instituições humanas.

Segundo Paiva, Ferreira e Cunha (2005), grupos multidisciplinares possuem constituições específicas, sendo que as ações, o fluxo e o ritmo de trabalho são diferentes daqueles encontrados em grupos tradicionais, pois ambos são culturalmente diferentes. O funcionamento de cada equipe em uma comunidade fica permanentemente atrelado a uma dinâmica, na qual um conjunto de ações, específicas ou não, dependem do posicionamento adequado e das visões de todos os membros. É necessária, pois, uma interação, uma troca de experiências, um diálogo permanente para a consolidação das metas propostas pela instituição.

Para Clot (2006), Wallon talvez seja um dos psicólogos dessa vertente histórico-social que melhor auxilie a perceber a atividade dos sujeitos em relação às atividades dos outros sujeitos em um dado grupo. Sobre isso, ele escreve:

[...] a ação do trabalho em resposta à atividade prescrita não tem valor em si mesma, senão na referência às atividades de outros sujeitos e em primeiro lugar com relação s atividades dos outros que conferem a essa tarefa seu caráter simbólico e coletivo. Privado de toda imediaticidade em seu vínculo de uma divisão do trabalho que o situa entre os seus semelhantes na medida em que o interpela a classificar-se entre os outros. Seu meio de trabalho é uma sociedade organizada como um grupo mais ou menos estável de indivíduos, que mantêm entre si relações que atribuem a cada um o seu papel ou seu lugar no conjunto (Clot, 2006, p. 79).

Um grupo é formado por sujeitos, sendo que cada um tem o seu papel e ocupa um lugar no conjunto, portanto, possui uma constituição plural. Vygotsky (2003) afirma que a cultura de um grupo origina formas especiais de comportamento, modifica e constrói novos níveis no sistema de comportamento e favorece processos de criação compartilhados quando há cooperação e auxílio do outro. Essa perspectiva cria novas relações e se aproxima das tendências atuais de perceber o fenômeno educativo, que se ancora em novos paradigmas que designam a dinâmica de rede e colaboração.

As escolhas e proposições explícitas ou subentendidas em um dado grupo geram as rotinas profissionais, que constituem identidades coletivas diferenciadas dos modelos de prática tradicional. Esse cotidiano gera uma unidade dialética que reconhece que o modo de fazer da educação está permeado por condições objetivas e subjetivas, que transitam em um contexto plural, acrescido da participação humana em todas as suas dimensões e movimentos.

Conforme propõe Leontiev (1978b), os movimentos de trabalho não acontecem somente na dimensão individual, mas também sobre os outros participantes da produção, e isso significa que as atividades, nessas condições, possuem uma dupla função: uma imediatamente produtiva e outra de

ação sobre os sujeitos que se efetiva por meio da comunicação, havendo sempre transformação, aprendizagem e desenvolvimento no âmbito do trabalho realizado.

Marx (1989) também trata o trabalho na dimensão do coletivo, comunitária, ao enfatizar que a manifestação do indivíduo, ainda que não apareça diretamente sob a forma de organização comunal, isto é, em associação com outros homens, nunca deixa de ser uma manifestação e afirmação de vida social. A representação da existência social é a soma da manifestação humana, das convenções sociais e das relações interpessoais, ou seja, das experiências de vida, que se conservam face às invenções e às tradições sociais e culturais, sendo sempre experiência coletiva e aprendizagem.

De acordo com Palangana (2001), para Vygotsky a “[...] divisão e a complexificação progressiva das atividades faz com que os homens entrem forçosamente em relação de comunicação uns com os outros” (Palangana, 2001, p. 103). Essa realidade dinâmica permite aos profissionais se apropriarem do que existe ao seu redor por meio das diferentes experiências, das percepções e, principalmente, através das diferentes formas de comunicação.

As atividades colaborativas oficializam, de certo modo, a interação própria aos processos de EaD e auxiliam na formalização de um sistema que se deseja integrado e multidisciplinar no *Design* da EaD. Parte-se do pressuposto de que a colaboração é condição essencial para o desenvolvimento das atividades na modalidade a distância e ela está estritamente vinculada às relações dialógicas e argumentativas que se estabelecem no interior dos grupos.

O *Design* da EaD, está para um contexto sistêmico e para um trabalho colaborativo quando se consideram dois aspectos fundamentais: i) o conhecimento é construído na interação entre sujeito-objeto-sujeito e sujeito-sujeito; e ii) a atividade dos sujeitos sobre o objeto e sobre o contexto é mediada por múltiplos componentes. Assim, não é possível reconhecer a atividade do *Design* fora do contexto da interação e colaboração porque, acima de tudo, é aprendizagem quando “[...] significa ação partilhada, conjunta, recíproca e pressupõe presença imediata do outro. [...] As relações sociais são múltiplas, contraditórias e abrangem uma infinidade de possibilidades de objetivações” (Molon, 1999, p. 135).

Para Jonassen (1996 apud Preti, 2011, p. 83), a aprendizagem colaborativa permite novos enfoques pedagógicos a serem considerados na elaboração da aprendizagem a distância. Nesse sentido, o trabalho coletivo significa, para a ação pedagógica, a construção do conhecimento numa perspectiva heurística e construtiva que se “sustenta sobre o alicerce do trabalho colaborativo que forma e se constrói como uma rede que gera uma ‘comunidade de aprendizagem’” (Preti, 2011, p. 84).

Isso implica, no entender de Moraes (2002, p. 9), “o rompimento de barreiras temporais e espaciais, ao mesmo tempo a superação de barreiras disciplinares e curriculares”, em se tratando de educação. Na visão de Kenski (2003), essa atividade (de natureza colaborativa) incorpora o encontro com diferentes pontos de vista em uma condição de crítica e partilha. Portanto, uma atividade, quando colaborativa, é sempre um trabalho processual de interação permeado por

[...], reflexão, discussão, crítica e ponderações, que é mais facilmente conduzido quando compartilhado com outras pessoas. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates, as análises críticas auxiliam a compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo (Kenski, 2003, p. 123).

Os meios que os profissionais utilizam para transformar uma ideia em criação e em criatividade e que se rompem sobre um produto são igualmente múltiplos, mas o que viabiliza e dá sentido às atividades e eficiência à solução é o diálogo e a reflexão conjunta sobre o processo, sobre o contexto que se articula na interface teoria e prática, a partir de uma necessidade/demanda que gera a produção.⁷⁸ A teoria oferece caminhos de abertura às diferentes práticas, e as contribuições das teorias contribuem para a melhor execução das funções da educação. Tal condição retroalimenta a atividade de *Design* na perspectiva em espiral, implicando renovação na medida das trocas, na articulação ato-palavra – não com o ato de depositar ideias de um para outro, mas de compartilhar, intercambiar por meio do diálogo como uma expressão da relação colaborativa, na perspectiva da horizontalidade, como explica Paulo Freire (2006):

O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...]. Não pode se limitar ao fato de uma pessoa ‘depositar’ ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que ‘seriam consumidas’ por aqueles que estão conversando. Também não consiste numa discussão hostil [...] na imposição da própria verdade (Freire, 2006, pp. 135-136).

Sob essa visão, as formas de se realizar a atividade em um grupo de trabalho não estão ali apenas para produzir resultados ou produtos, tampouco designam apenas um modo de comunicação

⁷⁸ “[...] Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material [...]. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (Marx & Engels, 1984, p. 15).

de informações para a consecução da atividade: implicam estratégia e inteligência individual e coletiva para ordenar as maneiras de pensar e de fazer plurais e baseadas em múltiplos fatores, entre eles os modos como cada sujeito percebe o contexto.

Essas expressões profissionais afeitas às atividades também expressam o modo de se portar em relação a si e ao outro. As estratégias mobilizadas no coletivo não estão na dimensão “*do outro*”, mas na relação “*com o outro*” (Molon, 1999) porque existe uma dependência mútua entre os planos interpessoais e intersubjetivos que mobilizam os modos de agir cotidianos, os saberes que interagem na intenção e no imprevisto das práticas.

4.3.3 O trabalho em grupo: Comunidades de Prática (CoP)

Uma das primeiras utilizações do conceito de Comunidades de Prática (CoP) é atribuída aos pesquisadores sociais Lave e Wenger (1991). Segundo os autores, uma comunidade de prática é, antes de tudo, prática social e cultural e pode ser definida como um “*grupo formal ou informal*” de indivíduos que possuem interesses comuns, um grupo de pessoas que trabalha em conjunto a partir de um domínio de conhecimentos com a finalidade de encontrar soluções para melhorar uma prática e gerar aprendizagem. A partir da explicação dos autores, a comunidade de prática pode ser entendida do ponto de vista de uma relação epistêmica e social conforme destacam:

Uma comunidade de prática é uma intrínseca condição para a existência de conhecimento, não apenas porque ela providencia um suporte interpretativo necessário para dar sentido à herança. A participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento ocorre é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social de sua prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimação definem possibilidades para a aprendizagem (Lave & Wenger, 1991, p. 98, tradução nossa).

Uma Comunidade de Prática (CoP), segundo essa concepção, se insere na visão de trabalho adotada neste estudo que implica atividades situadas cultural e socialmente e que geram trocas e aprendizado. Não se trata do simples desenvolvimento de atividades no interior de uma equipe ou de um grupo: trata-se de ações vinculadas à natureza social, cultural e identitária de um determinado conjunto de pessoas, em um meio social heterogêneo, com finalidades comuns. Essa equipe (multidisciplinar) deve ser caracterizada por um “*domínio de interesse*”, e não por uma tarefa a ser realizada para atender a uma demanda específica. Caracteriza-se por um grupo que possui uma identidade, diferentes estilos e objetivos em comum e que se orienta por um determinado gênero (Clot, 2007), que é o trabalho do *Design*, composto por um conjunto de componentes entre eles está o ser humano e a cultura, que inclui a tecnologia.

De acordo com Lave e Wenger (1991), uma CoP pode ser expressa a partir de 4 componentes que auxiliam na geração do conceito e consolidação da prática:

- O **significado**: a aprendizagem, o pensamento e o conhecimento são componentes, entre eles a experiência e os saberes que relacionam as pessoas em atividade. Imersas em contexto/mundo culturalmente estruturado, o sistema de atividades está permeado por aspectos objetivos e subjetivos, cujas experiências estão para si e para o outro em um mundo de relações.
- A **Prática social**: orientada à prática social como atividade social, a atividade pessoal está relacionada à aprendizagem e se constrói com base nas ações sobre o contexto/mundo. Trata-se da visão relacional de indivíduos, suas ações e o seu mundo, que é plural.
- A **Comunidade**: refere-se à participação do sujeito na sociedade, que não faz nada sozinho, encontra-se sempre numa relação direta e indireta com o outro sujeito em sintonia com o mundo, que se constitui por uma realidade sociocultural.
- A **Identidade**: a identidade de cada um (pessoa) está em relação à identidade dos demais integrantes da comunidade, cujas associações socioculturais (coletivas) estão relacionadas ao pensamento e geram aprendizagem. A aprendizagem envolve a (re) construção de identidades, de uma forma constante e dinâmica (Wenger, 1991 pp. 49-53).

Fogaça e Halu (2017) lembram que o trabalho em Comunidades de Prática (CoP) deve ter como princípio básico a colaboração. O trabalho vai depender de um desejo de consenso, crucial para seu surgimento e manutenção – um desejo de partilhar valores, de construir visões comuns e definir objetivos que são atingidos por meio de um trabalho coletivo. Entretanto, a comunidade vai depender também de uma percepção de que a diversidade precisa ser respeitada. Os autores partem do pressuposto de que a realidade é social e constituída por múltiplas subjetividades e representações e reconhecem que “toda comunidade de prática tem uma dimensão imaginada, ou, em outras palavras, é construída discursivamente por cada um de seus membros em processos interativos de negociação de sentidos” (Fogaça & Halu, 2017, p. 434).

Schlemmer (2002) dá visibilidade à polissemia que o conceito de comunidade comporta por ser estudado por diferentes áreas de conhecimento. Ela entende que, a depender da aplicação, o conceito adquire características distintas. Entretanto, a autora não ignora o sentido que o termo incorpora quanto à sua etimologia: a palavra vem do latim “*communitate*”, que significa “*qualidade do que é comum, coletivo*”. Esses atributos são amplamente utilizados para identificar grupos, agrupamentos, agregações, congregações que se organizam nas diferentes instituições e agremiações sociais, culturais, acadêmicas, escolares, familiares, etc.

A referida autora observa, ainda, que o termo nos impulsiona a pensar a palavra a partir do que a prática sugere, ou seja, trabalhar em comunidade significa associar um “sentimento de pertencimento, de identificação, de compartilhamento de objetivos comuns, de colaboração, de

cooperação, de força conjunta, de fortes laços que se constituem na reciprocidade de ações e de intenções para um bem ‘comum’” (Schlemmer, 2002, p. 265).

As pesquisadoras italianas Persico e Pozzi (2013a, pp. 138-139) tratam da importância da comunidade de prática na perspectiva do aprendizado coletivo. Elas afirmam que os estudos sobre as Comunidades de Prática profissional têm se vinculado com intensidade à função das mídias sociais no aprendizado, pautando-se nos princípios de coautoria, gerando aprendizado coletivo e se tornando, cada vez mais, um espaço/*locus* cujas características interessam aos profissionais em razão da participação e da colaboração. Dewey (2007) afirma que as pessoas não constituem uma sociedade por viverem em “proximidade física” e sofrem influências mesmo distantes umas das outras. O autor destaca que

[...] os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que tem em comum; e a comunicação é o meio no qual passam a ter coisas em comum. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade devem ser os objetivos, as crenças, as aspirações, o conhecimento, um entendimento em comum, uma mentalidade semelhante [...] (Dewey, 2007, pp. 22-23).

Fogaça e Halu (2017), com base nas abordagens do pesquisador Wenger (2001), ainda destacam que os participantes de uma comunidade de prática precisam usar sua imaginação para entender muitos dos processos e das conexões que fazem parte de uma cultura de grupo, mesmo que não tenham acesso e envolvimento direto com todas as suas práticas. “Tais imagens (ou ideias) construídas por seus membros não são menos significativas ou menos reais do que as práticas diárias da comunidade” (Fogaça & Halu, 2017, p. 434).

Os integrantes de uma comunidade de prática transformam e se transformam por meio da atividade do trabalho, que é mediada e se trata de prática social. O *Design* da EaD se consolida nessa dimensão teórico-prática, que é aquela que acolhe as formas como cada participante se coloca diante de cada tarefa, com seus saberes, seus modos de pensar e de agir. Esse conjunto de representações que incide sobre o trabalho do *Design* da EaD deflagra um processo de reconfiguração de atividades, instituindo campos de intersecção a partir dos objetivos e evidenciando um modelo heterogêneo, justamente porque cada movimento é único, circunstancial e contextualizado social e culturalmente situado. Representa um ciclo organizacional que exige um clima de cooperação para favorecer uma reflexão sobre a própria prática e sobre as práticas de outrem, uma vez que a atividade de si exige a atividade do outro.

As Comunidades de Prática (CoP), nessa perspectiva do trabalho em EaD, são propostas como abordagens para reduzir o isolamento na construção de projetos, potencializar a valorização do trabalho colaborativo e promover o desenvolvimento profissional reflexivo, gerando aprimoramento do produto favorecendo a aprendizagem coletiva.

4.3.3.1 A atividade em grupo como geradora de aprendizagem

Com pesquisas mais recentes, o pesquisador americano Engeström (2012) apresenta uma abordagem que amplia a dimensão colaborativa presente na teoria sócio-histórica, cujos representantes mais próximos são Vygotsky, Leontiev e Luria. Ele identifica a abordagem e a classifica como uma teoria de terceira geração. Trata-se de uma tendência comprometida com uma visão sistêmica em que os participantes, ao desenvolverem suas intervenções na dinâmica de grupo, nos seus locais de trabalho, também geram novas formas de trabalho e múltiplas aprendizagens. Essas atividades encontram-se situadas em diferentes níveis e, assim, expandem as aprendizagens que são geradas tanto individualmente quanto partilhadas.

A metodologia proposta pelo pesquisador considera as atividades do ponto de vista de um sistema. Para Engeström (2012), os locais de trabalho e as organizações são berços que geram novas forças de produção capazes de provocar mudanças não só em nível micro, mas também em nível macro. Ele argumenta que os grupos são “ótimos laboratórios para observação, análise e desenvolvimento coletivo e individual” (Engeström, 2012, p. 516).

Baseando-se em princípios da “*teoria de aprendizagem expansiva*”, de sua autoria, que trata especialmente da aprendizagem de adultos. Engeström (2012) desenvolveu um modelo de intervenção cuja finalidade é a de gerar ações coletivas entre os profissionais para enfrentarem o desafio de redesenhar seus sistemas de atividades. Essa reconfiguração ampliaria a aprendizagem e seria capaz de gerar mais eficiência dos processos produtivos colaborativos. Tal teoria é apontada como uma ressignificação do conceito de aprendizagem proposto na primeira geração dos estudos que versam sobre a teoria da atividade proposta por Leontiev. A aprendizagem expansiva, no ponto de vista do autor, ampliaria o aprendido e o aprender que ainda não estariam explícitos, ou seja, a comunidade apresentar-se-ia como uma forma mais adequada para apreender uma nova maneira de trabalhar, sob a orientação de determinadas regras na organização do trabalho em grupo.

Essa proposição teórico-metodológica de Engeström (2012) estaria suportada por uma tríade de mediadores propostos por Vygotsky (sujeito, objeto e artefato) que incorporam mediadores sociais e organizacionais, tais como as regras e a divisão do trabalho em comunidade, sendo composta por um

grupo definido. Desse ponto de vista, o autor explica que o mais notável seria a ressignificação da teoria da atividade histórico-cultural, a qual ele chama de Teoria da Atividade (TA) de terceira geração. Ele se refere aos estudos que expandem a unidade de análise de uma única atividade ou proposta de aprendizagem para um sistema de múltiplos sistemas de atividade que interagem com diversos componentes e níveis.

A abordagem sugere um sistema de atividades coletivas que estariam em evolução histórica, visto que, em suas relações com outros sistemas, formariam uma rede e estariam sempre em expansão gradativa. A principal unidade de análise com a qual são interpretadas as sequências de ações são direcionadas a objetivos e operações colaborativas cujo resultado é sempre a aprendizagem. Os sistemas de atividades são orientados por motivos comuns e geralmente são difíceis de articular com participantes individuais, há sempre a necessidade do coletivo.

A teoria da atividade de aprendizagem expansiva de Engeström (2012) pode ser resumida segundo três princípios. O **primeiro princípio** se refere a um **sistema coletivo de atividades**, mediado por artefatos e orientado a objetos, que deve ser percebido por meio de suas relações de rede com outros sistemas de atividades, sendo tomado como a principal unidade de análise. As ações individuais e de grupo são direcionadas por objetivos, bem como as operações, mesmo que automáticas, que são unidades de análise relativamente independentes, mas interpretadas no contexto do sistema maior. Os sistemas de atividades se realizam e se reproduzem gerando ações e operações.

O **segundo princípio** está relacionado às **múltiplas vozes** dos integrantes. Um sistema de atividades é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. A divisão do trabalho em uma atividade cria posições diferentes para os participantes; os participantes carregam suas próprias histórias (que são diversas); e estas fazem parte das experiências que são criadas e gravadas em seus artefatos, regras e convenções. A multiplicidade de vozes se dá em forma de rede de sistemas de atividades, em total interação entre os participantes da comunidade. Isso é fonte de problemas e **fonte de inovação**, exigindo ações de negociação.

O **terceiro princípio** é o da **historicidade**. Os sistemas de atividades tomam forma e se transformam por longos períodos de tempo. Seus problemas e potenciais só podem ser entendidos contra a sua própria história. A própria história precisa ser estudada como história local da atividade e seus objetos, e tal como história das ideias e ferramentas teóricas que possuem.

Portanto, para Engeström (2001 apud Queiroz et al., 2014, p. 409), o termo “comunidade” se refere àqueles que tomam parte na realização do objeto; “as regras são normas explícitas e convenções que restringem a ação dentro do sistema de atividade”; e “a divisão do trabalho refere-se à

distribuição de tarefas entre os indivíduos de uma comunidade”. Vale lembrar que os componentes do sistema de atividade estão constantemente sendo construídos e renovados em consequência do desenvolvimento de novas contradições.

Sob essa tendência e perspectiva, salientamos que, no grupo, as condições de trabalho devem possibilitar análises críticas e práticas reflexivas que possibilitem transformação/inação, autonomia e aprendizagem. Por consequência, a negociação de conflitos inerentes à atividade profissional prescrita e realizada passa a ser um princípio dessas relações. Sob essa ótica, se reconhece a atividade dentro de um movimento dialógico, que, como tal, exige uma relação horizontal de trabalho, em que ambos os sujeitos, portadores de histórias de vida singulares, mas de múltiplas vozes, atuam colaborativamente.

A representação do sistema que o autor define como teoria da atividade de terceira geração inclui vários mediadores e pode ser representado conforme a Figura IV. 03, que mostramos a seguir:

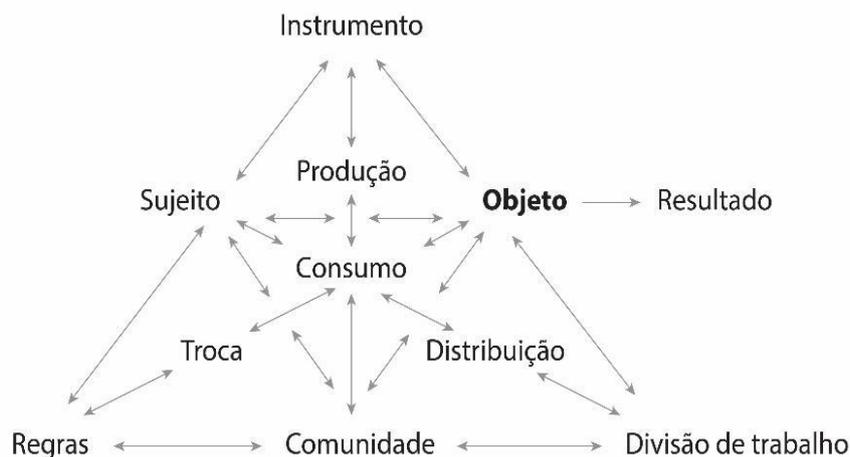


Figura IV. 3 Modelo do sistema de atividade em grupo
 Fonte: Adaptada de Engeström (2012, p. 135).

O triângulo mais alto da representação pode ser visto como a "*ponta do iceberg*". Segundo o autor, a representação apresenta um conjunto de ações individuais e de grupo incorporadas a um sistema de atividades coletivas. A figura mostra que o objeto e as ações são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidades, surpresas, interpretações, construção de sentido e por um potencial de mudança. O conceito de atividade nessa perspectiva concentra-se em inter-relações complexas entre o sujeito individual e sua comunidade.

No ponto de vista de Engeström (2012), as transformações do aprender em grupo se dão por meio de ciclos escalonados de aprendizado expansivo que começam com ações de questionar a prática padrão existente, depois passam a ações de analisar suas contradições e modelar uma visão

para sua zona de desenvolvimento proximal, depois a ações de examinar e implementar o novo modelo. Essas novas formas de organização do trabalho exigem cada vez mais negociação entre fronteiras, que são individuais e coletivas ao mesmo tempo, da mesma forma, o aprendizado expansivo envolve cada vez mais o alargamento horizontal da experiência coletiva por meio do debate, da negociação e hibridização de diferentes perspectivas e conceituações.

O aprendizado gerado na comunidade ganha contornos sociais também na proposta de Wegner (1991), que expande a compreensão da aprendizagem sujeito-objeto proposta pela teoria construtivista, por exemplo. Para o autor, a aprendizagem é um processo gerado por influências históricas e sociais, nas relações interpessoais e em associação com as circunstâncias externas aos sujeitos. O mesmo autor sintetiza a experiência social da aprendizagem segundo alguns princípios, entre eles: i) é **constitutiva da natureza humana** e consiste na capacidade do sujeito de criar novos significados às suas atividades e às identidades; ii) **possui característica dinâmica** e se transforma à medida que incorpora novos modos de perceber a realidade e de evolução do ser humano, sendo engajamento social; iii) **é recíproca entre os participantes** e entre as dimensões local e global, sendo parte dela.

Sob essa perspectiva, o conhecimento e o aprendizado são indissociáveis no desenvolvimento das atividades em uma comunidade, pois se servem de uma dinâmica de troca, compartilhamento, de negociação e de autonomia sob um conjunto de regras. As experiências compartilhadas requerem um olhar sobre o contexto, sobre a ação em si, sobre a heterogeneidade do sujeito e suas práticas, com base nas delimitações normativas e instrucionais. Não há um roteiro pronto: a aprendizagem se dá no desenrolar das atividades, de acordo com as circunstâncias, as interconexões com os sujeitos, com base em saberes (de si e do outro), instruções, tecnologias e técnicas.⁷⁹

Nessa linha de discussão, é pertinente destacar a visão de Wallon (1975 apud Clot, 2006, p. 79) sobre a ação de trabalho em relação à tarefa prescrita (ou seja, planejada). Essa ação, segundo o autor, não possui valor em si mesma: ela somente terá valor em relação às atividades dos outros, que conferem a essa tarefa um caráter simbólico e coletivo. Clot (2006) destaca que talvez o melhor autor da teoria histórico-social, o que melhor definiu o grupo em situação de trabalho, seja Wallon (1975). Assim, com o sentido dado por tal autor, escreve que o grupo trabalho é um composto de indivíduos que mantêm entre si relações que atribuem a cada um seu papel ou o seu lugar no conjunto. Com relação às regras ou condições de movimentação nesse grupo, o autor diz que

⁷⁹ Para Clot (2006, p. 77), “a técnica é uma movimentação e uma informação da matéria, numa retirada por um coletivo de uma gama de atores e de um sistema de relações que visam a agir de acordo com procedimentos físicos particulares vigentes em uma dada cultura”.

[...] as normas que lhe são impostas por pertinência ao grupo obrigam a regular sua ação e a controlá-la de acordo com o outro, como num espelho, em suma, a fazer de si uma imagem como que exterior a si mesmo e em conformidade com as exigências que lhe reduzem a absoluta espontaneidade e a subjetividade inicial. Ele aprende a tornar-se a um só tempo como sujeito e como objetivo, como Eu e como Ele [...], **ou seja, ele toma consciência de si e a mesmo tempo que reconhece a necessidade e o lugar do outro** (Clot, 2006, p. 80, grifo nosso).

Nesse sentido, há uma composição entre a atividade individual e coletiva que forma a identificação jurídica da instituição e do grupo. É como se a renúncia do individual sustentasse a atividade e a aprendizagem coletiva do grupo, em que cada um tem seu papel e lugar no conjunto das tarefas e atribuições na organização.

Peter Senge (2009, pp. 177-285), na sua Obra “A Quinta Disciplina”, apresenta uma abordagem sobre o funcionamento das organizações na perspectiva da aprendizagem. Na explicação do autor, as organizações só aprendem por meio dos indivíduos, mas ressalta que a aprendizagem individual não garante uma aprendizagem organizacional, ou seja, coletiva. O autor apresenta 5 disciplinas que, segundo ele, são essenciais para construir uma organização aprendente, as quais destacamos no quadro disposto a seguir:

Quadro IV. 5 As 5 disciplinas

| Características / época histórica | Respostas / funções |
|-----------------------------------|--|
| 1. Domínio Pessoal: | É uma espécie de controle de si, são as experiências vividas, as competências, são os saberes mobilizados e compartilhados para realizar determinada ação, é o conhecimento dos limites, é a algo que equilibra as escolhas e orienta as atividades. |
| 2. Modelos mentais: | Podem ser considerados as construções conceituais e paradigmáticas que influenciam o que pensamos e orienta o que fazemos ou deixamos de fazer. |
| 3. Visão Compartilhada: | É uma imagem e um senso de organização pautada no compromisso coletivo, sob o conceito de comunidade. É uma proposta que gera um sentido de troca, comunicação horizontal e elas se estabelecem a partir das visões pessoais. |
| 4. Aprendizagem em Equipe: | É um alinhamento e desenvolvimento da capacidade das pessoas de criarem os resultados a partir do esforço conjunto dos membros de uma comunidade, do que desejam e planejaram, é a soma das capacidades individuais que se consolida com a generosidade da troca. |
| 5. Pensamento Sistêmico: | O pensamento sistêmico é a capacidade de perceber o todo. Um sistema é a totalidade, não é a soma das partes. Ele é integrado por todas as disciplinas anteriores e elas se intersectam formando um todo coeso. O pensamento sistêmico se estrutura sob um pressuposto de dialogicidade. |

Fonte: Adaptado de Senge (2009).

Concordamos com o autor quando explicita que a aprendizagem ganha expressividade em espaços e em

[...] organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (Senge, 2012, p. 28).

Para Senge (2005), um processo de aprendizagem, um pensar junto e um aprender coletivo dependem de práticas dialógicas e orientadas por uma sensibilidade coletiva. Ele explica que é durante o processo de diálogo que as pessoas aprendem como pensar juntas,

[...] não apenas no sentido de analisar um problema ou de criar novos conhecimentos compartilhados, mas no sentido de ocupar uma sensibilidade coletiva, na qual os

pensamentos, as emoções, e as ações resultantes não pertencem apenas a um indivíduo, mas a todos eles juntos (Senge, 2005, p. 55).

O trabalho em comunidade é intensamente dialógico, ocorrendo por meio de processos de negociação entre os sujeitos, com o auxílio de diferentes componentes. Esses sujeitos criam um sistema genuíno de interlocução que exige análises contínuas sobre os processos. Segundo Binz (2003 p. 454), trata-se de

[...] espaços comunicativos, as constantes reflexões e troca de informações que gera ações interativas, científicas, solidárias e cooperativas [...], bem como possibilidades de negociação que seriam capazes de transformar a informação proposta em conhecimento compartilhado e socioindividualizado.

Desse modo, as instituições, como instâncias jurídicas e culturais que são, permitem o seu aperfeiçoamento com o estabelecimento de formas organizacionais quando o seu grupo experimenta a formação de comunidades de colaboração por meio da relação entre os envolvidos. As atividades em grupos são propulsoras de mudanças porque estão vinculadas às circunstâncias locais e condições históricas (Engeström, 2012). O diálogo, nesse sentido, é um requisito para o sucesso nas intervenções.

4.3.3.2 Organização e níveis de participação dos integrantes de CoP

Conforme aborda Clot (2007), a competência individual dá sentido ao gênero, cujo conceito suporta a cultura profissional coletiva e que é composto de histórias, experiências de vida, de um conjunto de pressupostos ligados à identidade das atividades e às tarefas a serem desenvolvidas. Assim, podemos supor que, nos grupos de trabalho, existem vários estilos de ação, distintos modos de pensar e de se relacionar justamente porque “cada indivíduo vive sua experiência de trabalho de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos para que possam ser transmitidos a outros” (Oliveira, 1995, p. 43).

Face ao conceito de trabalho (cujo gênero é o *Design*), orientamos as atividades do profissional sob três premissas que se referem ao desenvolvimento das tarefas dos profissionais: i) a gestão dos trabalhos é sempre baseada na **prática**; e ii) os grupos são **heterogêneos**, porém os interesses são comuns a partir da orientação do gênero; e iii) **o pensar, o saber e o agir** são componentes indissociáveis e necessários ao trabalho, possuem características pessoais, são marcados pela identidade individual e coletiva.

Nesse sentido, um grupo percebido em uma comunidade de prática se organiza em torno de interesses comuns e finalidades próprias do trabalho que pretende ser desenvolvido. A comunidade tende a durar o tempo da valorização do projeto. A sua existência está relacionada à finalidade e à importância que aquelas ações possuem para uma determinada demanda. Wenger e Snyder (2001) apresentam uma comparação para diferenciar a comunidade de prática de outro modo de organização de pessoas em atividade em uma instituição, conforme mostramos no quadro disposto a seguir:

Quadro IV. 6 Comparação resumida das estruturas associativas nas organizações

| | OBJETIVO | PARTICIPANTES | AFINIDADES | DURAÇÃO |
|--------------------------|---|--|---|---|
| Comunidade de Prática | Desenvolver as competências dos participantes, gerar e trocar conhecimentos | Participantes que se autoselecionam | Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos do grupo | Enquanto houver interesse em manter o grupo |
| Grupo de Trabalho Formal | Desenvolver um produto ou prestar um serviço | Qualquer um que se apresente ao gerente do grupo | Requisitos do trabalho e metas comuns | Até a próxima reorganização |
| Equipe de Projeto | Realizar determinada tarefa | Empregados escolhidos por gerentes seniores | As metas e pontos importantes do projeto | Até o final do projeto |
| Rede Informal | Colher e transferir informações empresariais | Amigos e conhecimentos do meio empresarial | Necessidades mútuas | Enquanto as pessoas tiverem um motivo para manterem contato |

Fonte: Adaptado de Wenger e Snyder (2001).

A partir desse entendimento, infere-se que uma comunidade de prática é muito mais do que um grupo ou forma de organização colegiada justamente porque responde a um propósito coletivo, e não a um conjunto de metas a serem cumpridas individualmente. Há uma identificação com o trabalho centrada no princípio coletivo e de natureza dialógica, envolvendo um compromisso ético, conhecimento gerado em colaboração, em que o conjunto agrega valor ao produto final.

Sob os princípios citados, Wenger (2006, p. 2) caracteriza a organização de uma comunidade sinalizando três grandes dimensões, conforme disposta a seguir:

Comunidade:

baseia-se na qualidade “do que é comum”. Essa dimensão se estabelece quando há um “sentimento de pertencimento”, quando há colaboração e uma relação de confiança entre os participantes, gerada sob a forma de compromissos mútuos em torno de um domínio. Uma comunidade acolhe um conjunto de relações que permite aos participantes discutirem as atividades em conjunto.

**Domínio:**

possui uma identidade definida por um domínio de interesse que será compartilhado. É o conhecimento com o qual os integrantes se identificam e em torno do qual estruturam seu trabalho. Implica um compromisso com o domínio, sobre aquilo que precisa ser desenvolvido, experienciado ou aprendido. O domínio é reconhecido na dinâmica das atividades, nas competências de cada e no envolvimento dos sujeitos que também reconhecem os pares por intermédio do interesse comum, das motivações e das “paixões”.

Prática:

refere-se ao conjunto de atividades (que resultam em produtos) de um determinado processo. Os integrantes são “praticantes”, ou seja, as ações são baseadas em consensos e negociações e se consolidam por meio de conhecimentos, materiais e técnicas. A prática inclui o desenvolvimento das atividades com base nas identidades, nas histórias e experiências de seus integrantes, bem como no auxílio de materiais e informações disponíveis. Uma prática no interior de um conceito de atividade é sempre uma prática compartilhada.

Figura IV. 4 Três dimensões de uma comunidade de prática
Fonte: Adaptada de Wenger (2006).

No interior de uma comunidade de prática, distintos níveis de participação podem ser localizados e variar de acordo com o engajamento de cada um de seus componentes. O integrante de uma comunidade precisa desenvolver competências sociais, cognitivas e procedimentais e deve ser capaz de estabelecer relações, compreender o propósito das atividades desenvolvidas, para além do objetivo imediato, para poder contribuir com o grupo no atendimento ao propósito estabelecido pelo gênero implicado naquele ofício. Essa configuração caracteriza um processo de aquisição de conhecimento na prática, um desenvolvimento individual e coletivo e novas aprendizagens.

As Comunidades de Prática são grupos que geram aprendizagem e, por isso, estão sempre em desenvolvimento, porque o aprender é dinâmico. Ao compartilhar saberes, ideias e modos de ver, os integrantes criam e recriam situações com o intuito de encontrar uma solução para o problema em questão. Trata-se de uma rede ou um “processo de interação de pessoas de background cultural diferente (seja em termos de origem, de formação ou de experiência profissional)” que “propicia a

disseminação das ideias, propostas e novas soluções para os problemas” (Fleury & Fleury, 2001, p. 32).

Se analisamos a dinâmica que envolve uma comunidade, é possível perceber uma comunidade de prática como uma rede, a partir dos papéis que cada integrante exerce no interior daquele grupo. Assim, outra tendência encontrada na literatura (Ipiranga et al., 2005) pressupõe que uma comunidade de prática pode ser vista como uma rede, a partir da integração e da finalidade do trabalho dos seus membros. As Comunidades de Prática são movidas pelo diálogo e geram encontros, formando redes que são estabelecidas por relações horizontais, sob o princípio do trabalho colaborativo.

Ipiranga et al. (2005) afirmam que as relações estabelecidas nas comunidades são regidas pela negociação de significados, o que ocasiona diferentes graus de participação, que são responsáveis por definir a identidade dessas comunidades. Esses graus de participação surgem das necessidades, dos interesses e das perspectivas diferentes que se originam no interior do grupo de trabalho.

Com base nas ideias de Wenger (1999 apud Ipiranga et al., 2005), apresentam-se os seguintes níveis e graus de participação dos membros em uma comunidade:

- **Grupo principal:** um grupo pequeno de pessoas cuja paixão e envolvimento energiza a comunidade de prática; · participação completa (membro total) – indivíduo reconhecido como praticante e que define a comunidade;
- **Participação periférica:** pessoa que pertence à comunidade, mas com grau menor de envolvimento, tanto por ainda ser considerada novata, como por não ter muito compromisso pessoal com a prática; · participação transacional (ou ocasional) – pessoa de fora da comunidade que, ocasionalmente, interage com ela, visando receber ou fornecer serviços. Não é, necessariamente, membro da comunidade;
- **Acesso passivo:** uma ampla diversidade de pessoas com acesso aos artefatos produzidos pela comunidade, como, por exemplo, suas publicações, seus sites na web ou suas ferramentas (Ipiranga et al., 2005, p. 7).

Essa categorização pressupõe flexibilidade quanto à participação no grupo principal e até uma participação de acesso passivo, conforme demonstra a figura em destaque a seguir:

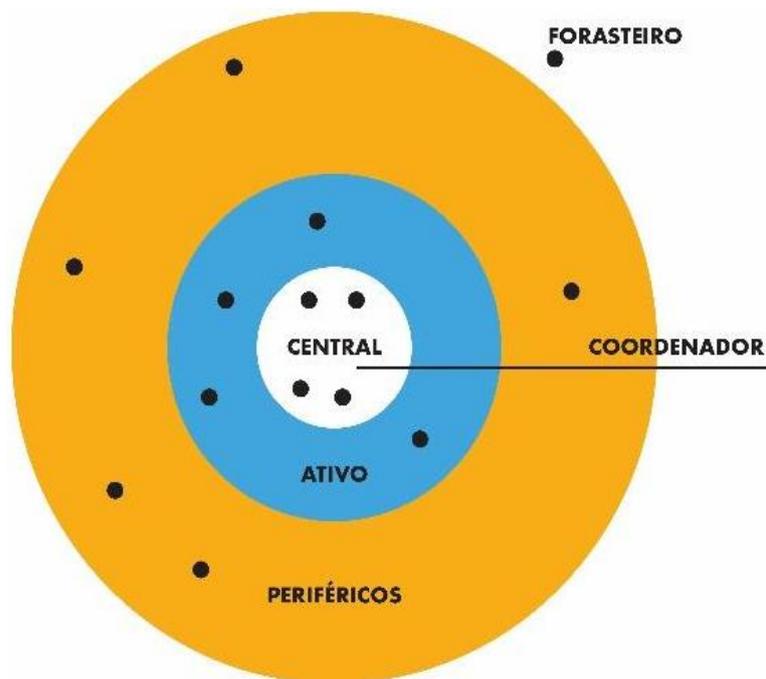


Figura IV. 5 Níveis de participação em uma comunidade
 Fonte: Baseada em Wenger (1999).

Assim, uma comunidade de prática pode ser caracterizada segundo três dimensões: i) empreendimento conjunto; ii) envolvimento mútuo; e iii) repertório compartilhado pelos seus membros sobre o modo de realizar as atividades, no qual os recursos são comuns, sejam rotinas, sensibilidade, artefatos, vocabulário e estilos (Wenger, 1999 apud Ipiranga et al., 2005).

O trabalho, na perspectiva de comunidade, é colaborativo, mas também cooperativo. Em se tratando de ação em comunidade, o participante inexperiente ou iniciante no gênero terá a possibilidade de aprender com os participantes mais antigos e com mais experiência no gênero. Por outro lado, consideramos, a partir das fundamentações relativas a esta tese, que essa premissa é uma pseudoverdade porque, se as atividades ocorrem na perspectiva da troca e do diálogo, e se o sujeito é composto de uma multiplicidade de saberes e modos de pensar, todos os participantes acabam gerando algum tipo de aprendizado, e um poderá contribuir com o outro por meio de sugestões para a solução da situação-problema. Portanto, é possível pensar na perspectiva da sua dinamicidade – histórica, social e cultural. Na medida em que as atividades são desenvolvidas e a partilha acontece, temos a possibilidade de evoluir para estágios subsequentes de aprendizado e contribuição. Isso significa migrar da participação periférica para o centro, atuando no campo “ativo” e “central”, ou, em outras palavras, migrando da “participação periférica” para uma “participação completa”.⁸⁰

⁸⁰ Em Lave e Wenger (1991), os termos “participação periférica” e “participação completa” são referenciados para caracterizar o grau de engajamento e participação em uma dada comunidade.

A participação possibilita entender as Comunidades de Prática, as quais, não implicam, necessariamente, copresença, fronteiras socialmente visíveis ou um grupo bem definido ou identificável. Implicam atividade na qual os participantes têm um entendimento comum sobre o que ela é e o que significa para suas vidas e a comunidade (Ipiranga et al., 2005, p. 7).

Lave e Wenger (1991) sustentam que uma comunidade de prática implica sempre o estabelecimento de relações de proximidade, geradas pelo diálogo entre os participantes. No entanto, espera-se que seja uma relação em um território geográfico (físico), pois, com a expansão das tecnologias de informação e comunicação, criou-se outro conceito de presença. As interações entre os participantes podem se dar via algum dispositivo tecnológico, acontecendo, assim, independentemente de todos os membros estarem localizados no mesmo espaço físico. Face a esse posicionamento, as CoP podem ser categorizadas como: presenciais (localizadas em um dado lugar físico), com a participação dos participantes em um mesmo tempo e lugar, ou em uma comunidade virtual. Nesse caso, ainda que organizadas virtualmente⁸¹, essas comunidades continuam mantendo a mesma natureza – existem em torno de interesses e objetivos comuns, nos mesmos graus de confiança, não dispensam atividade prática e igualmente geram aprendizagem e aprimoramento dos processos quando partilhados.

4.4 Os estilos de pensamento e as decisão no trabalho do *Design*

As contribuições da teoria histórico-cultural de Lv. S. Vygotsky sobre o pensamento para o *Design* centrado no humano podem ser feitas, inicialmente, a partir das ideias de Krippendorff (2000): a tendência contextualizada, juntamente com as ideias de Filatro (2008), ganha força em relação à avaliação dos modos de pensar dos *designers*, sob um contexto situado com ações e resoluções centradas na pessoa. Inicialmente, enfatizamos que o *Design* deve ser reconhecido a partir de seus múltiplos componentes: o humano, o tecnólogo, o pedagógico, o processo e o produto. Cada componente é constitutivo de outros tantos elementos e, em algum momento, esses elementos convergem e/ou até desencadeiam processos que podem fazer emergir novos componentes, permeados por um discurso/conceito de *Design* e por toda uma conjuntura institucional, social e cultural que envolvem as atividades e as tarefas.

⁸¹ “Uma comunidade virtual se constitui por pessoas que partilham os mesmos interesses e objetivos e que interagem, se relacionam virtualmente, utilizando diferentes linguagens (textual, virtual e gráfica) por meio de diversas tecnologias digitais as quais tem como plataforma a internet. [...] É um coletivo de pessoas mais ou menos permanente, dependendo da manutenção de interesses dos participantes, pois ela se alimenta do fluxo, das interações e inquietações, e das relações humanas que estão desterritorializadas no espaço digital virtual” (Schlemmoer, 2012, p. 267).

Yes Clot (2006, 2007, 2010) se preocupou em reinterpretar a teoria histórico-cultural de Vygotsky defendendo a ideia de que a contribuição do pesquisador russo não se limita só ao terreno da Psicologia Cognitiva, mas também às questões da consciência, aos conflitos e às paixões que foram pouco explorados nos estudos do autor soviético, mesmo porque sua partida foi precoce. Ampliou a teoria do autor observando que o pensamento não se exprime na linguagem: ele se materializa na linguagem. Por meio da linguagem haverá sempre uma mudança do pensamento, pois este não espera que a linguagem o revele como se fosse totalmente pronto, sem linguagem. Vygotsky (2001) forjou a seguinte expressão, que foi citada por Clot (2007) “o pensamento não espera a linguagem como um vestido já pronto”. Aliás, o pensamento, segundo o mesmo autor, não espera nada: ele vem com a linguagem. O pensamento se origina quando se está falando, agindo, trocando. Frequentemente se descobre o que pensamos falando a alguém sobre o que pensamos. Portanto, o pensamento não se exprime na linguagem: a linguagem realiza o pensamento.

Para Vygotsky (2001), o pensamento e o saber não são sinônimos. O pensamento tem a ver com algo surpreendente, portanto, o pensamento tem a ver com o real. O saber é um recurso para pensar, mas o pensamento não tem sua fonte no saber, segundo Clot (2006). O pensamento tem sua fonte na atividade, na ação, na prova com o real, com base nesse ponto de vista. Clot (2006) afirma que o pensamento encontra sua fonte nas provas do real. Dito de outra forma, o pensamento está ligado ao afeto e está ligado ao fato de que, na prova, somos afetados por uma impotência momentânea: não sabemos nada sozinhos, senão na relação com o outro. Pensamento e saber não são componentes idênticos, entretanto, estão ligados.

Krippendorff (2000) defende um pensar do *Design* a partir de um conjunto de maneiras de ser, de sentir, de criar, de se expressar que podem ser compreendidas como um discurso de *Design*. Segundo o autor, esse pensar tem como finalidade melhorar, testar e promover métodos específicos de ação e de criação por meio das tomadas de decisão. Tais objetivos devem ser considerados, no nosso ponto de vista, a partir da sua natureza: plural quanto à aplicação e heterogênea quanto à recepção, por se tratar de sujeitos diversos.

O Quadro IV. 06 apresenta aspectos sob os quais o *Design* deve se orientar, considerada a perspectiva humana e expressiva de agir e de sentir. Quando os projetistas e/ou profissionais **pensam e criam** seus projetos, ou seja, as atividades dos docentes e dos *designers* instrucionais no trabalho de *Design* da EaD, como é o caso, se orientam a partir das suas finalidades do gênero (o ato do *Design*), mas operam suas tarefas com base em filosofias, percepções, arte e experiências pessoais e coletivas. Tais percepções e atos são dinamizadas sob diferentes circunstâncias e são comunicadas de

diferentes maneiras, a julgar pela necessidade, interesses e desejos individuais e coletivos que estão em pauta na relação conceito/ação/produto. A abordagem em destaque segue nessa linha de pensamento e é dada por Krippendorff (2000) de acordo com o quadro dipso na sequência:

Quadro IV. 7 Pensamentos de *Design* (1)

| O pensamento de design | O que ele sugere? |
|--|---|
| O design como “maneiras sistemáticas de narrar formas imagináveis de vida” | O futuro é (também) articulado por poetas, escritores de ficção científica e sonhadores. Designers podem muito bem ser inspirados por eles. Mas, para esclarecer o espaço em que operam, os designers terão que rearticulá-los para seus próprios propósitos. |
| O design como “a arte de tornar o imaginável realizável” | A capacidade de realização não é um atributo de planos ou ideias. É a capacidade de um indivíduo ver o que poderia ser feito com ele e comunicar isso a outras pessoas. Isso inclui fazer apresentações, traduzir propostas de um meio para outro, elaborar, detalhar ou estender. Designers que não podem delegar design nesse sentido, inevitavelmente falham. |
| O design como “retórica que inspira redes de partes interessadas” | O Design nunca será melhor do que as forças retóricas de suas análises, testes empíricos e endossos. No entanto, o objetivo mais significativo dessa retórica é incluir as partes interessadas (componentes) incentivar formas organizacionais adequadas e estimular o envolvimento contínuo das pessoas e do próprio produto. |
| O design “indisciplina crítica” | Para o design o passado não pode ser supremo na inspiração. A ciência pode justificar suas generalizações por referência a restrições passadas. O discurso do design deve sempre questionar o que outros discursos afirmam ser impossíveis. Ele tem que resistir a ser “disciplinado”, desconfiar de paradigmas estranhos e permanecer crítico de suposições injustificadas. A restrição que os designers devem aceitar por quaisquer razões e práticas é a necessidade de envolver outras partes interessadas no processo. |
| O design na relação “intenção e produto” | Para o design o passado não pode ser supremo na inspiração. A ciência pode justificar suas generalizações por referência a restrições passadas. O discurso do design deve sempre questionar o que outros discursos afirmam ser impossíveis. Ele tem que resistir a ser “disciplinado”, desconfiar de paradigmas estranhos e permanecer crítico de suposições injustificadas. A restrição que os designers devem aceitar por quaisquer razões e práticas é a necessidade de envolver outras partes interessadas no processo. |
| O design e suas atividades como “imaginabilidade que diz respeito a indivíduos”. | A sabedoria que as complexas redes de partes interessadas (pessoas, tecnologia e processos) incorporam, facilmente também escapa à compreensão dos projetistas individuais. Um discurso de design que delega decisões sobre as funções de um design às redes de partes interessadas vai além da compreensão individual. Deve ser genericamente responsivo. |

Fonte: Adaptado de Krippendorff (2000).

Não se trata, apenas, de uma ideia ou um modo de agir no *Design*: há sujeitos e expectativas e um futuro produto. Isso implica relações e inclusão em um universo que é material, cultural, simbólico e subjetivo, em que a educação como prática institucionalizada se situa. A sua finalidade é a

de preparar os indivíduos para agir no presente e no futuro, no mundo, e várias são as maneiras de fazê-lo. Antônio Joaquim Severino (2002) destaca que

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (Severino, 2002, p. 11).

Nessa linha também atuam os profissionais do *Design*, em um contexto de educação institucionalizada, com uma grande carga de subjetividade conectada às identidades individuais e coletivas, em que os modos de pensar, ou seja, os estilos de pensar e as ideias sobre sua operacionalização perpassam questões de ordem social que atuam sobre os processos de pensamento, que é complexo e nem sempre sistêmico.

Segundo Margiotta (2005b), o modelo clássico, horizontal e linear que, durante anos, embasou os projetos educacionais nas Universidades já está obsoleto. No século vigente, com as inovações tecnológicas, mudam também as formas de pensar e projetar a Universidade, modificam-se as demandas e, principalmente, os métodos de produção e distribuição dos serviços. Para o autor, “[...] a teoria do caos⁸² parece fornecer uma referência mais robusta, ainda que menos confortável, para o planejamento das atividades de e-learning na formação superior” (Margiotta, 2005b, p. 9).

Para Bondia Larossa (2002), os profissionais que trabalham em educação são concebidos como sujeitos técnicos que aplicam, com maior ou menor eficácia, as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, e esses profissionais são também sujeitos críticos, que pensam, usam diferentes estratégias e são reflexivos, bem como têm de se comprometer com práticas educativas concebidas, na maioria das vezes, sob uma perspectiva política.

Para Libâneo (2004, pp. 5-6), é por meio dos processos mediados de construção do pensamento que os sujeitos adquirem conhecimentos, e “[...] a didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar” e do agir. “[...] o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento [...] desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar”. Nesse sentido, a mediação

⁸² Segundo o autor, esta teoria nos ajuda a perceber que existem períodos, muitas vezes bastante longos, nos quais a possibilidade preditiva existe, e que também as tendências tradicionais no planejamento podem ser apropriadas. Mas nesse caso se revela necessária uma aproximação com a tendência bimodal ao planejamento no campo institucional. Ao mesmo tempo em que a resposta está em um ambiente aparentemente caótico, a instituição deve implementar sistemas que permitem o desenvolvimento de espaços de equilíbrio pontual e deve envolver novos tipos de programas serviços, relações, pensamentos (Margiotta, 2005b, p. 9, tradução nossa).

ganha força no design quando o modo pelo qual as ações de criação se põem entre o aluno e o conhecimento para facilitar a construção da aprendizagem.

Com relação ao pensar do *designer*, por exemplo, Cavalcanti e Filatro (2016) destacam que uma das características distintivas, estejam eles em qualquer categoria, é que eles pensam diferente dos outros especialistas e que designam, por suas atividades, um modo de próprio de pensar. A noção de um pensar em *Design* como um ato aplicado e socialmente organizado teria sido abordada inicialmente nas ciências por Herbert A. Simon em 1969, quando defendeu que isso não só é possível como justo (Simon, 1996). Reconhecemos que esse modo de ver influenciou seu desenvolvimento, servindo como um chamado à ação e caracterizando a forma como poderia ser estruturada. O autor contextualiza o *Design* como uma grande área interdisciplinar que exige planejamento, organização, integração de “*partes interessadas*” que correspondem a componentes tecnológicos, humanos, culturais, científicos, entre outros, os quais exigem sempre a atividade de mediação.

O autor trata dessas questões no Livro *the sciences of the artificial* (1969, 1996), quando faz uma abordagem minuciosa da relação das ciências, suas relações paradigmáticas com o desenvolvimento das profissões e como se apresentam no seu *locus* de aplicabilidade ou na relação humano-máquina-projeto. Ele apresenta exemplos de como pode haver um desenvolvimento das práticas do *Design* também a partir de uma base científica e com base na inteligência artificial. Sobre a formação dos profissionais, diz que tem sido tarefa das disciplinas científicas (medicina e ciências naturais, por exemplo) ensinar sobre coisas naturais: como elas são e como funcionam. Tem sido a tarefa das escolas de engenharia ensinar coisas artificiais: como fazer artefatos que têm propriedades desejadas e como projetar coisas e espaços. Entretanto, segundo o autor,

Engenheiros não são os únicos designers profissionais. Projeta também quem cria cursos de ação que visam transformar situações existentes em situações desejadas. A atividade intelectual que produz artefatos materiais não é diferente fundamentalmente daquele que prescreve remédios para um paciente doente ou aquele que cria um novo plano de vendas para uma empresa ou uma política de bem-estar social para um estado. Design, então interpretado **como ação teórico-prática**, deve ser o núcleo de toda a formação profissional; é a marca principal que distingue as profissões das ciências (Simon, 1996, p. 114).

O referido autor discute o desenvolvimento do *Design* a partir do modo de pensar (natural e artificialmente) projetado a partir de uma teoria do *Design*. Ele questiona como o ser humano faria para conhecer, saber e aplicar tudo no seu trabalho ou ofício face à quantidade de informações disponíveis e dispersas. Para ele, o *Design* pode ser entendido como “tudo aquilo que tem sido planejado e possui

interferência, que se desenvolve com base nas suas formas de pensar e se relacionar com o contexto e com as demais ciências” (Simon, 1996, p. 114).

Em Paulo Freire (1996, p. 38), o pensar as tarefas educacionais (incluímos as do *Design* como trabalho educativo) não pode ser concebido como aquele relacionado somente à razão pura e especificamente, mas aquele que está relacionado à autonomia do sujeito de intervir sobre uma dada realidade por meio das múltiplas possibilidades existentes. Ele argumenta que a melhor forma de pensar uma prática pedagógica é agir sobre ela e transformá-la: desse modo, o pensar não pode ser desprovido de uma consciência, porque este pensar não seria um ato ingênuo.

Segundo esse ponto de vista, o pensar não se sustentaria a uma situação pré-concebida porque se supõe que as atividades estão em estreita relação com os outros sujeitos e circunscritas a uma ordem simbólica, social e cultural. Em virtude disso, esse pensar exige ação e reflexão, e é somente nessa relação que se efetiva o “pensar certo” (Freire, 1996, p. 34). Para o autor, o pensar certo exige rigor metódico, curiosidade epistemológica, e é produzido pelo sujeito em comunhão com o outro e com o mundo. O autor, que, ao escrever o seu texto também se coloca na dimensão do pensar ao tratar do pensamento consciente⁸³, complementa a ideia com as seguintes afirmações:

[...] não há o pensar certo fora de uma prática testemunhal. Todo entendimento não se acha trabalhado mecanicamente, se não vem sendo submetido aos cuidados ‘alienadores’ de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho ‘burocratizada’, implica necessariamente, comunicabilidade. Não há inteligência a não ser quando o próprio processo de interligar é distorcido que não seja também comunicação do interligado. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas dos fatos dos conceitos. [...] Não há inteligibilidade que seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é diálogo e não polêmico (Freire, 1996, pp. 36-38).

Reconhecemos, pois, que não há pensar certo ou errado em educação e, por consequência, em *Design*. Existem formas de pensar com base nas leituras que fazemos das circunstâncias com que nos deparamos e das respostas que recebemos do mundo (incluindo o pensar do outro). Essa comunhão com as múltiplas formas de agir, de comunicar, de experienciar oportuniza um pensar nunca igual e sempre direcionado às finalidades do projeto e às formas de comunicação e de troca humana, numa dimensão relacional e inventiva.

⁸³ Diz o autor: “O problema que se coloca para mim é que, compreendendo como compreendo a natureza, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo. Faz parte da exigência que a mim mesmo me faço de pensar certo, pensar como venho pensando enquanto escrevo este texto” (Freire, 1996, p. 37).

Cavalcanti e Filatro (2016) sintetizam o pensamento de *Design* a partir da compreensão dada por Rique Nitzsche (2012), que defende o “*pensamento integrado*” de *Design*. Para o autor, esse modo de pensar pode ser percebido como uma marca distintiva das ações dos *designers*. As autoras argumentam que

O pensamento de Design tem muito a contribuir com o campo da educação por estimular a resolução de problemas, a inovação, e a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes [...] este pensamento traz um frescor a práticas educacionais tradicionais, assim como maior significado e efetividade (Cavalcanti & Filatro, 2016, pp. 9-15).

Partindo dos pressupostos abordados por Freire (1996), da perspectiva apresentada por Simon (1996), das abordagens situadas e centradas no humano (Krippendorf, 2000; Wilson, 2000), pode-se dizer que não existe um só tipo de pensamento de *Design*. O pensar certo ou errado pode ser relativizado. Existe um pensar integrado, situado e relacional que, de acordo com a aplicação, contexto e complexidade, assume um respectivo tratamento.

Em Perrenoud (2002), lemos que, apesar de todos os recursos, as situações complexas sempre parecem ser, pelo menos em parte, singulares. Por isso, exigem mais que a aplicação de um repertório de receitas: “[...] exigem um procedimento de resolução de problemas, uma forma de invenção. Toda a normalização da resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação, em situação complexa” (Perrenoud, 2002, p. 11).

Cavalcanti e Filatro (2016) expandem a compreensão de pensamento integrado que caracteriza o *Design* como um ato espontâneo que o ser humano possui para materializar seus pensamentos, caracterizando o pensamento em *Design* em cinco categorias, cuja síntese relacional entre um e outro é vinculada ao campo do *Design* como prática, conforme destacado no quadro IV. diposto a seguir:

Quadro IV. 8 Tipos de pensamento de *Design* (2)

| Tipos de pensamento em design | Principais características de aplicação do design |
|--|--|
| <p>Pensamento divergente/convergente (PDC)</p> | <p>O pensamento divergente cria possibilidade e multiplica opções de escolha. Demanda capacidade criativa de imaginar cenários que retratam o futuro.</p> <p>O pensamento convergente na contraposição, filtra as opções propositivas para fazer as escolhas. Decide entre alternativas existentes e concebidas no processo de design. Se baseia pouco na prospecção do futuro e criação de novas possibilidades</p> |
| <p>Pensamento analítico/sintético (PAS)</p> | <p>O pensamento analítico consiste na decomposição ou separação do todo, seja ele uma substância material ou um produto do pensamento.</p> <p>E o pensamento sintético atua na junção das partes para, de modo criativo, formar um todo significativo.</p> <p>Sem a análise não seríamos capazes de e juntar as partes para criar ideias criativas e sem a síntese de atuar/compreender ou decompor problemas complexos. Esse tipo de pensamento exige sempre o equilíbrio de análise e síntese entre os processos lineares e simultâneos.</p> <p><i>Este tipo de pensamento complementa o PDC.</i></p> |
| <p>Pensamento dedutivo, indutivo e abdutivo (PDI)</p> | <p>O pensamento dedutivo (ou prova que algo deve ser) parte de princípios gerais para chegar a um específico. Aplica-se o princípio da análise: parte do geral para o particular.</p> <p>O pensamento indutivo (mostra que algo é) funciona de forma contrária: aplica-se o princípio da síntese: parte do específico para conclusões gerais. Adequado para tarefas de natureza algorítmica, que possuem fórmulas conhecidas.</p> <p>O pensamento abdutivo (sugere que algo pode ser) em design se relaciona com possibilidades de criação e produção inovativa. Cria coisas novas a partir de novas ideias. Pensamento dedutivo atua na relação produção e criatividade por meio de propostas que podem “vir a ser”.</p> |
| <p>Pensamento materializado e pensamento experimental (PME)</p> | <p>O Pensamento materializado/experimental torna tangível uma intenção de transformação, ou seja, pode significar uma planificação, um planilhamento, uma roteirização que busca anunciar uma proposta prática. Enseja iniciar na prática o pensamento que está sendo gerado e construído. Significa pensar e fazer, experimentar. É evidenciado pela forte ênfase nos planos, na prototipagem. Significa registrar as ideias e testá-las na prática.</p> |
| <p>Pensamento individual e pensamento colaborativo (PIC)</p> | <p>O Pensamento individual/colaborativo compartilha atos individuais e coletivos. Significa a soma ou a complementação de competências e habilidades dos participantes designadas por ideias de ambos. Trata-se de um pensamento que coopera, colabora e co-cria em situação de trabalho, que considera as identidades e os desejos de cada um para uma proposta conjunta</p> |

Fonte: Adaptado de Cavalcanti e Filatro (2016).

As autoras observam, a exemplo do que já foi destacado, que é possível mobilizar práticas com diferentes tipos de pensamento, ou seja, um profissional pode utilizar, no seu trabalho, na sua criação, diferentes abordagens para encontrar a solução adequada. Cavalcanti e Filatro (2016, p. 11) ainda destacam que “uma das características de maior destaque do pensamento de Design é a alternância entre o pensamento divergente e convergente. [...] O processo de Design e, certamente o Design thinking,⁸⁴ lançam mão de dois tipos de pensamento: produzir novas ideias e projetar soluções” (Cavalcanti & Filatro, 2016, p. 11). Essas soluções propulsionam criar opções e fazer escolhas, conforme destaca a representação da figura disposta a seguir:

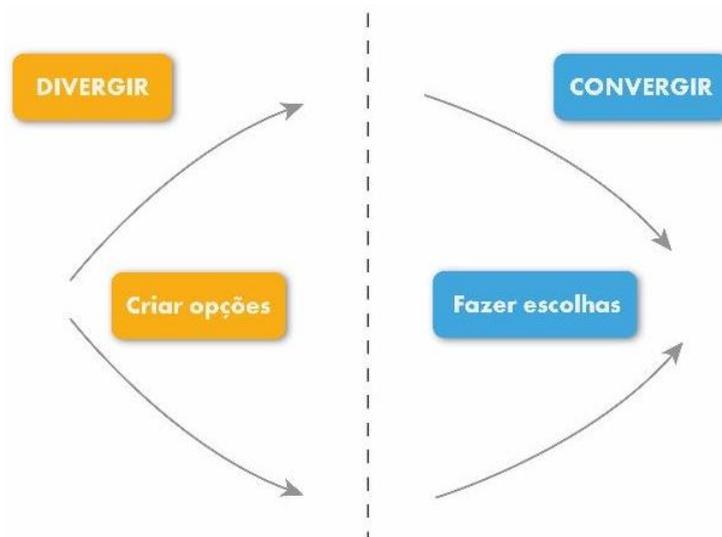


Figura IV. 6 Alternância de pensamentos
 Fonte: Adaptada de Cavalcanti e Filatro (2016).

Quando o *Design* pode ser percebido como teoria e prática, como ato e conceito, operando em vários campos, com diferentes maneiras de pensar, articulam-se também diferentes tendências educacionais e distintos modelos pedagógicos adotados e aceitos pela instituição. Uma das categorias que pode ser destacada como importante no pensar do *Design* está relacionada justamente à cultura, aos gêneros e aos estilos de ser e de fazer dos profissionais. São os profissionais que planejam, organizam os cenários, criam e dão significado aos processos e aos produtos, gerando soluções. Essas soluções “são sempre construídas dentro de práticas cotidianas correntes” (Libâneo, 2010, p. 48).

No entendimento de Cavalcanti e Filatro (2016, p. 16), uma constatação importante e que merece destaque é a de que a “chave para um pensamento de Design é a cocriação, pela articulação de diferentes áreas e competências que geram os melhores resultados em qualquer tipo de atividade”.

⁸⁴ O *design thinking* é “uma abordagem que descentraliza a prática do *Design* das mãos de profissionais especializados ao permitir que seus princípios sejam adotados por pessoas que atuam em áreas profissionais variadas” (Cavalcanti & Filatro, 2016, p. 3).

O trabalho do *Design* constitui-se por um conjunto de atos (pensamento, atividade e tarefas) e envolve distintos processos, que podem ser criativos e menos inovadores, a depender das tomadas de decisão e das condições que estão à disposição dos sujeitos. Na alternância de pensamentos reside a lógica da dinamicidade das práticas, situacionalidade do sujeito e da multirreferencialidade da educação que se aconchega na lógica da produção de ideias, fruto da prática social e coletiva.

Para Zanella (2004, p. 18), ao analisar os estudos de Marx, “[...] Sendo o homem um processo, um vir-a-ser, que se faz pela mediação do trabalho, nas relações com a natureza e com os outros homens, este mesmo processo ocorre com a consciência enquanto produção subjetiva dos homens”. Portanto, a consciência ou as ideias, segundo essa visão, têm sua materialidade ou raízes na prática social dos homens. As ideias, como tudo na vida, são produzidas na práxis social, ou seja, é na relação entre os sujeitos, nos conflitos e contradições que nascem as ideias, fruto dos pensamentos humanos.

Tais perspectivas se opõem ao modo cartesiano de pensar, que descontextualiza, reduz e simplifica fenômenos complexos e tende a ignorar os conhecimentos acumulados pela humanidade. Identificam-se, portanto, com o diálogo que opera as adaptações necessárias aos projetos que são singulares e circunstanciais.

Nesse sentido, para Cavalcanti e Filatro (2016, pp. 10-11) o pensamento de Design

[...] tem muito a contribuir para o campo da educação por estimular que a resolução de problemas, a inovação e a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes sejam adotadas e tragam frescor a práticas educacionais tradicionais, assim como maior significado e efetividade.

Umberto Margiotta (2005), ao discutir projetos, modelos e experiências vinculadas às Universidades virtuais, lembra que a teoria do caos pode ser propícia para analisar os novos modelos de educação. Isso ocorreria, justamente, porque esses movimentos encontram-se circunscritos sob o princípio de uma nova ordem a da sociedade contemporânea, conectada e influenciada por processos de globalização.⁸⁵ Assim, retomamos um ponto de situação já discutido e que está relacionado às bases da tendência multidimensional, em que o pensamento complexo (Morin, 1996, 2007) nos ajuda a entender os movimentos humanos em uma sociedade em transição, a qual suporta várias teorias, incluindo a teoria dos sistemas complexos e dinâmicos. Sem a pretensão de tratar da teoria da

⁸⁵ Os processos de globalização contemporânea impuseram a revisão não só dos clássicos sistemas de produção e organização, mas também das estruturas e dos paradigmas que até hoje orientam os processos de aprendizagem e formação superior (“clássico no sentido de que o investimento no conhecimento servia para um longo período de tempo”). Hoje os saberes não podem se concentrar em uma parte da vida, em experiências ocasionais: eles devem ser contínuos e distribuídos espacial e temporalmente em concomitância com as atividades do trabalho e com as ações em sociedade (Margiotta, 2005b, p. 21).

complexidade a partir de seu *ethos* e do “*real*”, apresentamos alguns indícios que nos ajudam a compreender quando se trata de um pensamento complexo.

Esse real, segundo Morin (2007, p. 74), se baseia em diretrizes metodológicas que buscam substituir o paradigma da “disjunção, redução, unidimensionalização” por um paradigma de “distinção, conjunção, multidimensionalização” que orienta os “macroconceitos” e pressupõe alguns princípios essenciais à compreensão do pensamento complexo, dentre eles os que estão descritos no quadro apresentado a seguir:

Quadro IV. 9 Princípios do pensamento complexo

| PRINCÍPIOS | CARACTERÍSTICAS |
|-------------------------------------|--|
| 1. O diálogo | Há sempre a utilização de duas lógicas contraditórias para a explicação de uma situação. Uma delas é a lógica da desordem; a outra é a lógica da ordem. |
| 2. A recursão organizacional | Baseia-se no processo recursivo que diz respeito a “um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”. Constituída por ações e interações entre os indivíduos, “a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz” (p. 74) |
| 3. O hologramático | É “[...] o menor ponto da imagem do holograma que contém a quase totalidade da informação do objeto representado”, ou seja, “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”. |

Fonte: Adaptado de Morin (2007).

O autor citado trata da complexidade caracterizando o pensamento vinculado à ação. Ele caracteriza essa relação como um desafio. Na noção de desafio, está atrelada a consciência do risco e da incerteza. A ação, para Morin (2007, pp. 79-80), é sinônimo de “estratégia que pode prever um certo número de cenários para a sua realização em que o acaso não lhe favorece”. Em outras palavras, a ação seria uma busca constante da informação que nos apresenta os diferentes cenários para as tomadas de decisão nas circunstâncias em que o real opera. Esses cenários são mutáveis e nunca previsíveis e, no nosso ponto de vista, também muito relacionados à identidade de cada um, às escolhas que cada sujeito faz e aos saberes que os profissionais possuem e aplicam em seu trabalho.

4.5 Experiências e saberes dos profissionais

Em um trabalho educativo, os processos de colaboração podem ser identificados como formas de organização que potencializam um movimento coletivo em que os sujeitos, ao se comunicarem e se relacionarem, expressam interesses comuns, pontos de vista pessoais, bem como valores que visam a objetivos desenhados pelo grupo ou pela instituição. Para produzir objetos e serviços e para atender à finalidade formativa, essa organização o faz sob diferentes modos de ser e de agir, considerados os condicionantes do contexto e as características do próprio sujeito que se modifica no movimento da ação.

Os saberes que os profissionais possuem orientam as escolhas e definem maneiras de se portar e de atuar *sobre* e *com* seres humanos, como é o caso do professor e do *designer*, na função educacional. E, diga-se, essas ações são sempre negociadas e gerenciadas em grupo porque a constituição é de natureza multidisciplinar. Em Tardif e Lessard (2013) encontramos suporte para reafirmar que o trabalho é ato humano e

[...] esse leva antes de tudo a relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc. Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir ajudar, entender, divertir, curar, cuidar, controlar etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade. [...] O trabalho sobre o outrem levanta questões de poder e até mesmo conflito de valores, pois seu objeto é ele mesmo, um ser humano capaz de juízo de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, que as coisas inertes não possuem (Tardif & Lassard, 2013, p. 33).

Nesse processo de interlocução há uma composição de saberes que abrem, delimitam e fixam limites em diferentes domínios, no mesmo gênero (o *Design*), necessários ao desenvolvimento do trabalho e à consecução dos projetos em EaD. Nesse contexto, entrelaçam-se práticas sociais que são potencializadas e desencadeadas pelo grupo (composto por singularidades), e, assim, no diálogo da colaboração, cumpre-se as atividades fundadas em um processo de construção e reconstrução que ordena as atividades desse gênero de trabalho. Há, portanto, uma estreita relação entre dois fenômenos: i) a organização das atividades; e ii) a identidade individual e coletiva, sob as quais se alicerçam os propósitos e interesses específicos produzidos pelo trabalho que geram conhecimento e aprendizagem. Esses dois componentes estão relacionados à constituição de si e às experiências individuais, bem como às formas de se relacionar em um contexto social, que é sempre coletivo e inacabado, porque está em constante transformação.

O trabalho do *Design*, percebido como um gênero de ação, exige a atividade de pessoas para desenhar, criar e desenvolver processos para dar forma aos produtos. Tal intersecção é relacional, e seus desdobramentos e significações são dados pelos sujeitos, por suas experiências, por sua força de trabalho, modos de pensar e de agir cujo movimento acontece em espiral e na perspectiva dinâmica. As intenções e as necessidades são potencializadas pelo coletivo profissional, e o ritmo é dado no cotidiano do processo de trabalho, que, nesse caso, é constitutivo e característico de um grupo multidisciplinar.

Deve-se compreender essas atividades profissionais sempre sob o viés pedagógico, isto é, a partir da intenção e da direção formativa que se dá ao processo educativo e como um *locus* de desenvolvimento profissional que se amplia na medida em que acontecem as relações e experiências interpessoais e a troca de saberes com o gênero daquela atividade, cuja intenção é parte do protocolo institucional, ou seja, do planejamento macro. Sancho auxilia nessa compreensão ao dizer que

[...] todo o coletivo profissional precisa, por um lado, que aqueles indivíduos que têm uma certa experiência continuem os desenvolvimentos dos diferentes âmbitos do saber relacionados com a sua atividade profissional e que aqueles que se iniciam na profissão tenham acesso a todos aqueles aspectos que irão fazer parte da sua bagagem específica (Sancho, 1998, p. 18).

É importante reiterar que o século XXI desperta para um novo estilo de práticas em sociedade que são notadas em todas as suas dimensões institucionalizadas. É como se estivéssemos diante de uma renovação da capacidade humana de “*fazer as coisas*”. Os ambientes interativos e espaços colaborativos e em rede parecem se tornar mais atraentes ao sujeito e, para aumentar o prazer em aprender, acompanhar esses movimentos e instituir novas lógicas, esse *novum* requer dos profissionais “[...] um intenso processo de mudança das práticas mais consolidadas para mover a consciência da característica mais relevante, que é a da interação entre os atores” (Margiotta, 2007, p. 11).

Tardif e Lessard (2013, pp. 36-37), ao tratarem da docência, por exemplo, discutem a transição do sentido dado ao trabalho em educação, aquele executado pelo docente, que passa de uma percepção “*normativa e moralizante*”, um tanto burocrática para uma construção “*colegiada e humana*” ou seja, o interesse era antes de tudo pelo que os professores “*deveriam ou não fazer*”, deixando de lado o que “*realmente são e fazem*”. O *ethos* religioso e a intervenção do Estado ditaram o sentido do ofício do professor por um longo período na história da educação no Brasil e no mundo, tendência que ainda se reflete em alguns discursos e práticas até os dias atuais. Contudo, em EaD, ainda que esta carregue, como em outras profissões, o “*peso da normatividade*” em relação à

profissionalização, há uma busca constante para superar os aspectos centralizadores e o sentido catedrático que tornavam o trabalho do docente o centro das ações de ensino nas instituições. Hoje essa atividade passa a ser pensada *em* e *na* relação com o outro, como parte do projeto coletivo, ou seja, “[...] analisada como qualquer outro trabalho humano [...] que inclui atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho” (Tardif & Lessard, 2013, p. 37).

Saviani (1996, p. 36) observa que as pessoas não ficam indiferentes às coisas, às experiências, e isso significa compreender o profissional como “um ser ativo que reage perante uma dada situação e intervém pessoalmente para a aceitar, rejeitar ou transformar”. Nesse sentido, quando relacionamos o profissional (*designer* ou professor) a um ser em situação integrada a um grupo, a ideia de valor, de saber e de conhecimento do sujeito pode ser compreendida como algo que vai se dando, que vai acontecendo, se construindo em conjunto e em estado de negociação e que envolve o agir pedagógico em um dado local de trabalho. Nesse sentido, uma prática de *Design* será sempre única, ainda que tenhamos um modelo pré-determinado, e a dinamicidade das práticas tornará aquela solução ímpar e única.

Esse sujeito da negociação é definido por Freire como um “*ser em situação*”, que se forja na presença de um novo tipo de conhecimento, não depositado, mas negociado, aquele que é capaz de provocar mudanças em vários sentidos. O *ser-em-situação*, para Freire (1977, p. 28), é o “ser do trabalho e parte integrante da própria dinâmica do mundo, que ao manejá-lo modifica-o, mas também se modifica”.

Saviani (1996, p. 40) percebe essa dimensão do ponto de vista do trabalho em educação quando o reconhece como capaz de tornar o homem sempre mais apto a conhecer elementos de sua situação, da sua realidade e possibilitar intervir sobre a realidade, transformando-a por meio da comunicação, da colaboração e das diferentes formas de pensar e de agir. Isso permite reconhecer mais atentamente a função dos saberes, das escolhas, da vontade e dos valores que cada sujeito possui para gerar essas transformações. Para Saviani (1996, p. 40), “os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o esforço de transcender a si mesmo em uma situação histórica em um dado cotidiano, que é presente, mas intenciona sempre um ato futuro”.

Para Paulo Freire (2002), o cotidiano é imbuído das diversas experiências e das infinitas possibilidades que são colocadas ao homem na relação com os outros, com os seus pares e com o mundo. Além disso, possui conotações de valoração e pluralidade, mas também “[...] de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava

no mundo e com o mundo são pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas e rompem sentidos em um construto real” (Freire, 2002, p. 47).

Com Michel de Certeau (1996), compreendemos o cotidiano sob uma dimensão individualizante, que se forja nas teias da cultura e da história. O autor define o cotidiano como tudo

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...]. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...]. Um mundo de memória, de [...] memória olfativa, memória de lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (Certeau, 1996, p. 31).

Certeau concebe o cotidiano como uma invenção que é movida por uma “*arte do fazer*”, permeada por táticas e estratégias⁸⁶ que orientam o sujeito na tomada de decisões, na organização das rotinas e práticas que instituem ordens sociais e operacionais e que envolvem as atividades rotineiras, independentemente do seu gênero (social ou profissional). Sob essa ótica, o *Design* da EaD se revela sob um *lôcus* de produção criativa, inventiva e reinventiva incluída em um contexto de cultura plural que se organiza à luz dos saberes, das trocas, das escolhas, das estratégias e táticas para sistematizar as tarefas e dar forma ao pensamento que conduz às atividades institucionalmente planejadas e intencionalmente executadas.

Tal produção criativa gera produtos e conceitos e está vinculada ao que nos chega, ao que nos acontece a cada dia, ao que é organizado dentro e fora da instituição face à reinvenção, aos valores de si e de *outrem* e ao poder de manejá-los graças à mediação que o trabalho educativo exige como ato produtivo. Essa produção está relacionada aos modos como os profissionais interagem com as demandas que chegam até ele e que são produzidas no itinerário do cotidiano. Também está relacionada ao modo como organizam suas artes de fazer, designadas, entre outras tantos componentes, por seus saberes (de natureza e de fontes diversas) gerados na espontaneidade⁸⁷ e na intencionalidade evidenciada por meio dos processos e fluxos instaurados na instituição. Sob essa

⁸⁶ Certeau (1994, p. 100, grifo da autora) chama de tática “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento” **no espaço controlado por outrem** e se “introduz, por surpresa, numa **dada** ordem”. Já a estratégia é, para Certeau (1994, p. 99), “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc) ”.

⁸⁷ “A espontaneidade é uma postura que diz respeito a três formas de consciência: a percepção, a imaginação e a reflexão espontânea. A percepção se caracteriza por destacar uma forma sobre um fundo e, aí, ser consciência perceptiva é ser consciência de um objeto real, localizado no tempo e no espaço. A imaginação é uma consciência que cria seu objeto, o qual é desprovido de localização tempo-espacial, pois sua característica é existir de maneira irreal, ou estar, neste momento, ausente para o sujeito que imagina. Na reflexão espontânea não há crítica, apenas me absorvo totalmente no objeto do qual sou reflexão. Este tipo de reflexão é a mais frequente no cotidiano dos sujeitos, sustentando a imaginação, a criatividade, as emoções e produzindo uma determinada compreensão a respeito deste cotidiano” (Maheirie, 2002, p. 34).

ótica, há uma integração de conceitos captados de várias fontes que devem considerar a dimensão humanizadora do trabalho educativo, a julgar que este envolve sempre experiências individuais, ações coletivas e escolhas.

Essa conciliação abre espaço para a formação de distintas formas de pensamento, entre as quais está o pensamento crítico, que envolve o potencial da linguagem, da cultura e a valorização da experiência corrente, bem como as relações de saber e de poder diante do outro e de nós mesmos, como afirma Bondia (2002):

[...] creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (Bondia, 2002, pp. 20-21).

Para fazer a experiência acontecer, algo que está dentro ou fora de nós é mobilizado. Nem sempre a experiência é aquilo que nos sucede de melhor, mas é alguma coisa que chega para mudar determinada atitude, perceptiva, direção, pensamento em nós e/ou no outro. A experiência é o que provoca um acontecer em cada um de nós, mas que é passível de alcançar o outro, segundo a visão do autor. Então, tratemos aqui da experiência também como saber, como construção de conhecimento e aprendizado de si ou para si; como empiria e como algo que transforma e nos transforma e afeta o outro sujeito da relação, transformando-o e ressignificando também a sua prática cotidiana no correr da história.

Ao relacionar esse pensamento ao que Bondia (2002) diz sobre a experiência, ou seja, como algo inerente à participação no mundo, deduz-se que o resultado dessas possibilidades, geradas com a atividade "*sobre e com*", amplia os processos de interação e diálogo, ainda que possua um caráter individual por ter relação com os saberes construídos pelo próprio sujeito – e esses são pessoais e intransferíveis.

Quando os saberes são utilizados na atividade prática, no agir pedagógico, por exemplo, trazendo-os para outra experiência, o autor nos alerta para o fato de que "o saber, **que advém** de uma experiência, não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (Bondia, 2002, p. 21, grifo nosso). Explicitando de outro modo, esse saber está relacionado com a

elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece no cotidiano, sendo assim, a experiência é sempre um acontecimento singular, que não se repete em outro sujeito, conforme declara o mesmo autor:

Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou, coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (Bondia, 2002, p. 21).

O saber da experiência, portanto, é um saber particular, pessoal e intransferível. Não é possível viver a experiência do outro, mas será possível participar, dialogar sobre a experiência vivida e percebê-la como oportunidade de reflexão e aprendizagem da atividade cotidiana. Assim, compreendemos essa experiência relacionada a algo particular e que acontece na multiplicidade e complexidade de sentimentos, de percepções, de sensações, em total simbiose com a relação tempo-espço. Segundo esse ponto de vista, supõe-se que, para viver uma experiência de *Design* na EaD, é preciso, entre outras coisas, cultivar a arte do encontro e suspender qualquer avidez por informação e qualquer pretensão de pressa. Ela acontece no tempo do diálogo e da troca. Exige o tempo da escuta e da paciência. Trata-se, portanto, de

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondia, 2002, p. 24).

A experiência de que fala Bondia (2002) não está relacionada ao sujeito da informação, da opinião, do trabalho, não é o sujeito sapiente, do julgar, do fazer, do poder, do querer diretamente, mas é, antes de tudo, a experiência do sujeito “*em relação ao seu cotidiano*” como algo que lhe acontece sem pressão, porque carregado de atividades nada lhe aconteceria: a experiência cairia num vácuo sem sentido.

Bondia (2002) ainda explora o conceito de experiência como parte do sujeito trazendo os significados da “*experiência em si*” e que também dá sentido ao provar algo, do latim *experiri*. Segundo o autor, uma experiência é algo que nos chega, mas que se experimenta e se prova.

Anne Marie Chartier (2000) também observa que os saberes estão relacionados aos *fazeres ordinários*, ou seja, são fruto de experiências e são variáveis. São elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz uma suposta desqualificação, ou de sua negligência quando ignorados nos trabalhos de pesquisa. Em defesa dessa linha de pensamento, a autora assinala que

[...] a pesquisa em educação informaria e questionaria as atitudes formativas graças aos saberes elaborados em situações experimentais, ou elucidaria as dinâmicas das obras em pesquisa-ação; as práticas formativas permitiriam a difusão de inovações e assegurariam a integração de novos procedimentos didáticos ou pedagógicos na realidade cotidiana das classes, ao preço de reorganizações inevitáveis, mas menores (Chartier, 2000, p. 158).

O acúmulo das experiências e de todas as formas de sensação e ação, bem como as relações que o homem desenvolveu ao longo da história do que acontece no cotidiano com ou sem um propósito definido –, constitui parte do processo e do resultado do trabalho, portanto, é saber acumulado, é constituição de identidade, é coprodução e coautoria que se materializa na interface do saber, do saber-fazer e do ser. Nessa linha, Tardif enfatiza a tese que sustenta a premissa de que

[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (Tardif & Raymond, 2000, p. 210).

Cada dimensão dessa ação, na atividade profissional em EaD, opera as suas particularidades sob uma relação horizontal mediatizada e se configura como uma dimensão importante do saber trabalhar. Na atividade do *Design* da EaD, os saberes são mobilizados e utilizados. Não nascem oportunamente ou de forma sorrateira instituem-se como processo e ao longo do próprio desenvolvimento que integra o humano e suas condições de vida.

No entendimento de Charlot (2000), a educação é o processo de apropriação que ocorre a partir do tripé “*humanização, socialização e singularização*”, e, assim, representa um triplo processo que harmoniza o cotidiano de uma dada ação. Tal ação somente se concretiza mediante a apropriação

de um patrimônio humano, social e cultural. Com essa afirmação supomos que a educação, como prática social, se manifesta sob essas três dimensões da atividade, ou seja, está apoiada sobre a construção *de si, do outro e da cultura*, ambos em interação constante.

Saviani (1996) também explica que o fato de reconhecer o valor o outro, a sua liberdade e os distintos modos de agir sobre a realidade significa reconhecer que o homem é capaz de transcender a sua situação e as opções pessoais para se colocar no lugar *do outro*, para se comunicar *com o outro*, para agir *em comum com* ele, para poder ver as coisas objetivamente, para analisar, trocar e protagonizar a construção de aprendizagens autênticas e necessárias ao trabalho. Segundo o mesmo autor,

[...] ver as coisas objetivamente significa aceitar o valor da verdade [...] que transcende as pessoas como tais tornando-se fonte de comunicação e entendimento entre os homens. Assim se a relação vertical do homem para com as coisas é uma relação de dominação, a relação horizontal do homem para com os outros será uma colaboração. E nessa colaboração dos homens atuando sobre a situação e se comunicando entre si, descobre-se que o domínio [...] das formas estéticas, da apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são sem outro objetivo, senão o de relacionar-se com elas (Saviani, 1996, p. 37).

O *Design* da EaD como dinâmica interativa e mediada e nunca padronizada ou verticalizada se nutre das experiências individuais, das relações interpessoais e dos modos como os profissionais pensam, do modo como as suas experiências são mobilizadas e utilizadas no trabalho cotidiano. Como os profissionais se apropriam do que é lhe oferecido cotidianamente no local de trabalho e fora dele, o modo de atividade é parte da construção do modelo de ação Designado em um dado contexto institucional. Em um cotidiano entendido a partir dessa pluralidade, que se apresenta como um nicho de possibilidades, é possível supor que tudo o que ele encerra dá sentido às atividades humanas tomadas advertidamente pelos profissionais nos seus locais de trabalho sob uma proposta comunicativa horizontal.

Chizzotti (1992) também ilustra o debate do agir profissional relacional, explicando que o cotidiano não pode ser pensado como conceito neutro, indiferente e desprovido de disjunções ideológicas, de questões teóricas e práticas, como se fosse um lugar homogêneo. O cotidiano é uma construção social e cultural das atividades que compõem a vida cotidiana e que, no entender de Duarte (1999), é composta de pragmatismo, isto é, articula pensamento e ação, formando uma unidade. “As atividades cotidianas contêm em maior ou menor proporção um gérmen da atividade teorizadora, que é o pensamento antecipador, fruto da distância do pensamento em relação à prática” (Duarte, 1999,

pp. 50-51). Nesse sentido, o tipo de pensamento influencia na organização, execução e publicação do resultado final do trabalho do *Design*.

Clot (2007) trata dos modos de agir no cotidiano como correspondentes aos modos de executar uma atividade. Para dar sentido à sua tese, recorre a Weill-Fassina, P. Rabardel e D. Debois (1993, p. 15), que situam os indivíduos como atores no conjunto de práticas que constituem a atividade cotidiana. Para esses autores, segundo Clot (2007, p. 119), “as ações [...] manifestam os fatos e os processos pelos quais os operadores exploram, interpretam, utilizam, transformam o ambiente técnico, social, cultural”. Então, um processo de criação do *Design* estaria relacionado às experiências, aos estilos de pensar e aos processos que se desencadeiam a partir dos saberes que cada profissional possui e que, em associação com os demais, mobiliza outros modos de agir e, conseqüentemente, outros saberes complementares, que não são apenas a soma das partes, mas a construção de uma rede de saberes.

Quando essa rede é assumida como tal, nasce uma proposta que converge para a construção do conceito do modelo de *Design* dinâmico, em espiral que está sempre em movimento e nunca é igual ao outro. Numa perspectiva claramente imbuída da tendência teórica sócio-histórico-cultural, a ênfase recai sobre a atividade humana que é, ao mesmo tempo, processo, ou seja, resultado das experiências e das relações sociais e interpessoais vivenciadas pelo sujeito na interface cultural, ideológica, vinculada à produção de conhecimento e à construção de aprendizagens por meio do trabalho e das atividades e tarefas que ele exige.

Segundo Tardif (2008, pp. 34-35), o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material, social e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Essa lógica da produção, no ponto de vista do autor, rege também os saberes técnicos, bastante voltados, atualmente, para a pesquisa e para a produção de artefatos e de novos procedimentos em educação.

Segundo o mesmo autor, sob essa perspectiva, os saberes podem ser, em certa medida, comparados a “estoques” de informação, tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica, em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. Todo saber, mesmo o novo, se insere em uma duração temporal que remete à história da sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o

processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige a formalização e uma sistematização adequadas. O novo surge e pode surgir do antigo, exatamente porque o antigo é reutilizado constantemente por meio de processos de aprendizagem. Com base na produção individual e coletiva os saberes são mobilizados e utilizados e estes geram mais duas dimensões inseparáveis saberes associados e saberes emergentes, que são apropriados por associação. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação dos saberes com a produção profissional, que também é transmissão de conhecimentos, os saberes possuem uma função social e estrategicamente importante, pois se criam e se produzem novos, gerando, por consequência, a aprendizagem.

Leontiev (1978b) auxilia nessa contextualização ao explicar que o homem é um ser portador de saberes e que tudo o que tem de humano nele provém ou é resultado da sua vida em sociedade, construído no seio da cultura, que é a base da humanidade, ou seja, “em síntese, tudo o que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem” (Sigardo, 2000, p. 45). Nesse sentido, é possível inferir que, dos profissionais que se ocupam da educação, são requeridos posicionamentos e opções pedagógicas para prover o desenvolvimento de processos compatíveis com as finalidades dos diferentes campos educacionais porque a instituição educativa está para

[...] formar sujeitos preparados para sobreviver nessa sociedade e para isso precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber as coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia [...] desenvolver capacidades cognitivas e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (Libâneo, 2010, p. 21).

Esse conjunto de aprendizagens exige dos profissionais uma diversidade de saberes que se originam das relações cotidianas, das experiências socioculturais, isto é, são resultado das interações e condicionantes que fazem parte dos sujeitos *no* e *com* o mundo. Nesse sentido, se o *designer* é o profissional mediador e necessita da parceria do professor para a consecução das soluções necessárias ao trabalho/projeto educativo, é preciso levar em conta a noção de totalidade dos componentes desse trabalho. Tardif e Laessard (2013, p. 39) tratam desses componentes (que no nosso ponto de vista inspiram o trabalho do *Design*) ao abordar a ação docente como um trabalho que se desenvolve “num espaço organizado, que visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologia de trabalho próprias, se encaminha a um objeto, cuja sua natureza é cheia de consequências para os trabalhadores, se realiza sob um certo processo do qual provém resultados”. Assim “[...] organização, objetivos, conhecimento e tecnologias, objetos, processo e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho” (Tardif & Laessard, 2013, p. 39).

Por outro lado, parceiro do trabalho do professor, o *designer* instrucional é um profissional com um amplo rol de componentes que configuram e definem sua atividade no cotidiano de sua prática. Gomes (2009, p. 373) destaca que o designer “é, em geral, o profissional com perfil interdisciplinar, em especial nas áreas de educação, comunicação e tecnologia, articulando várias funções, e acompanha o processo desde o planejamento até a etapa de avaliação”.

Silva e Spanhol (2014, p. 68) adjetivam o trabalho do *designer* instrucional citando França (2007, p. 68), que explica se tratar de “[...] um profissional que conhece teorias, tem prática pedagógica, faz uso de mídias e que deve se manter atualizado quanto às novas linguagens tecnológicas, estabelecendo relações significativas com a concepção do curso”. Segundo o autor, esse profissional se centra em três pilares: tecnologia, processo pedagógico de ensino e aprendizagem e função de projeto. Os autores destacam também que uma didática adequada também é responsabilidade do designer instrucional.

Tomando como parâmetro não só o trabalho do professor, tampouco somente o do profissional *designer*, mas um contexto que acolhe o trabalho do *Design* da EaD, articulamos o pensamento de Libâneo (2010) a três aspectos que favorecem a análise do campo pedagógico, sobretudo com relação às práticas vinculadas ao saber e aos modos de agir. Ou seja, esses componentes também orientam as atividades profissionais que são determinantes para a consecução dos objetivos educacionais que incluem o trabalho educativo vinculado ao *Design*. O primeiro aspecto diz respeito **às decisões e às ações pedagógicas** que envolvem o destino humano das pessoas. Estas requerem projetos que explicitem direção e sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. O segundo está relacionado **aos meios educativos, aos instrumentos de mediação**, que são os dispositivos e métodos de educação e do ensino, ou seja, a didática, que deve considerar os fatores externos da realidade escolar. O terceiro diz respeito **à dialética da pedagogia**, que se ocupa da subjetivação e da socialização, da individuação e da diferenciação e ajuda a compreender a prática educativa a partir da sua complexidade, uma vez que se encontra determinada por múltiplas relações que, por sua vez, necessitam, para a sua análise e compreensão, o aporte de múltiplos campos de saber.

Nessa perspectiva, entendem-se como integrados os aspectos relacionados ao trabalho em educação que se vinculam às decisões humanas, à complexidade do ser e a suas relações *no* e *com* o mundo. A subjetividade de cada sujeito está nas múltiplas relações desencadeadas no cotidiano do trabalho em colaboração, pois qualquer ação neste contexto é uma ação que não envolve somente o agir de si, uma consciência individual, mas uma consciência coletiva que busca refletir criticamente na relação de proximidade e de distanciamento de determinado fenômeno.

Refletir criticamente é uma outra possibilidade da consciência. Caracterizada pelo distanciamento do objeto, da situação na qual está envolvida, é uma consciência que se volta sobre si própria. É posicional de si, não se absorvendo no objeto que visa, pois quando estamos nesta postura, ‘olhamos’ o objeto com ‘outros olhos’ (Maheirie, 2002, p. 35).

Concordamos com Tardif (2008) quando diz que os saberes da formação profissional estão vinculados às ciências pedagógicas, às disciplinas que as integram, ao currículo e à experiência. O saber da experiência, segundo o mesmo autor, está relacionado ao exercício da atividade profissional e pode ser chamado de “*experencial ou prático*”. Esses saberes são produzidos com a vivência de situações específicas relacionadas ao espaço institucional e às relações estabelecidas com os sujeitos do processo educativo e de profissão e “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2008, p. 39).

O termo “experiência”, tratado enquanto composição teórica do agir pedagógico, também é saber, do ponto de vista dado por Tardif (2002). Entretanto, na medida em que a consideramos uma atividade mediada, fruto do que acontece em um cotidiano que é variável e nem sempre institucionalizado, o significado de experiência se amplia. Essas experiências de que trataremos e que nos chegam por meio da vivência, muitas vezes, são invisíveis, mas são sempre a expressão das intervenções e das surpresas de um dado agir cotidiano.

Trata-se, então, de uma perspectiva que confere destaque ao agir cotidiano que, no caso da atividade de *Design*, remete à consideração das maneiras como os profissionais se apropriam do vivido e do experienciado para dar forma à solução didática, ou seja, ao produto final. Sobre a apropriação relativa às experiências de gerações e com base em histórias vividas, Meira (2007), sob os princípios da teoria histórico-cultural, observa que a apropriação é um componente essencial do desenvolvimento psíquico humano. As experiências acumuladas, vividas fazem parte da história social e cultural humana e favorecem a apropriação de novos saberes. Com isso, há a possibilidade de construção de novas competências e habilidades, ou seja, nascem novos saberes.

A classificação dos saberes profissionais apresentada por Tardif (2008) e aplicada para professores universitários pode servir de referência à composição dos saberes dos profissionais que atuam na equipe multidisciplinar na atividade do *Design* da EaD. Tais fontes sociais de aquisição e sua natureza também estão vinculados aos modos de integração no trabalho e podem ser relacionados e/ou adaptados a qualquer atividade/área.

Tardif (2008) atribui à noção de saber um sentido amplo que é um composto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de

saber, de **saber-fazer** e de **saber-ser** não se limita a um conhecimento especializado porque os saberes abrangem uma grande quantidade de objetos, de questões que estão relacionadas ao trabalho cotidiano do profissional.

Com relação aos saberes profissionais dos professores, Tardif (2008) os considera “*plurais, compósitos e heterogêneos*”, e trazem em si, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações oriundas dos três campos. Para o mesmo autor, “um saber plural é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2008, p. 61).

Tardif (2002) trata o debate da construção dos saberes relacionado à atividade profissional e o faz sustentando-o sob seis princípios básicos: i) **existe uma relação entre saber e trabalho**: os saberes da profissionalização mantêm uma proximidade com as atividades de trabalho. Esses elementos, na interface que se anuncia e se consolida, servem como estratégias para a solução de problemas cotidianos; ii) **diversificação de saber**: considera que, no fazer pedagógico, não há um único saber porque há pluralidade, heterogeneidade na educação; iii) **a temporalidade do saber**: os saberes são mutantes e acompanham o desenvolvimento da história e se redefinem na medida de suas composições, em interface com o cotidiano do fazer pedagógico; iv) **a experiência**: se nutre de referências e compõe um universo plural a partir do que é vivenciado, dos exemplos e da prática; v) **interações**: se nutrem das relações que são estabelecidas com as pessoas, em diferentes momentos de formação; vi) **formação profissional**: saberes que se nutrem das mediações entre a proposta formativa e a atuação prática estabelecidas no cotidiano do fazer pedagógico.

Assim, a posição defendida por Tardif e Laessard (2013) com relação à constituição dos saberes é a de que um profissional (no nosso caso, um professor e um *designer*) é agente influenciado por distintos condicionantes sociais, mas também alguém que se nutre dos conhecimentos produzidos advindos de diversas fontes e os aplica na sua prática. Tais saberes estão na relação do vivido no dia a dia juntamente com seus pares e também são fruto de experiências acumuladas, inclusive do que não foi realizado.

Assumindo-se como um sujeito da sua prática, esses saberes são mobilizados, apropriados e modificados ao longo da sua vida, da trajetória formativa, da carreira profissional. Forjam-se a partir dos sentidos que cada sujeito atribui à sua identidade e à sua prática, ou seja, essa identidade é o resultado da expressão humana, bem como uma construção discursiva e performativa feita a partir dos diferentes contextos e dos diferentes grupos pelos quais os profissionais passaram. Assim, Tardif (2008) classifica o saber em quatro dimensões, conforme apresentado no quadro disposto a seguir:

Quadro IV. 10 Classificação de saberes quanto à sua natureza

| Tipo de Saber | Caracterização |
|------------------------------|---|
| Formação Profissional | Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Incluem os conhecimentos pedagógicos relacionados às formas metodológicas e técnicas de ensino (saber-fazer). São saberes que se articulam às ciências da educação e podem integrar resultados de pesquisa, e são legitimados cientificamente. Estão relacionados às teorias que embasam a formação. |
| Disciplinar | São os saberes que correspondem a diversos campos de conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.) e são definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes também emergem da tradição cultural e dos grupos sociais e de que nossa sociedade dispõe tais como se encontram hoje integrados às universidades, sob formas de disciplinas. |
| Curricular | Apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais. |
| Experiência | Esses saberes são produzidos no exercício da profissão, no desenvolvimento da atividade, em situações específicas relacionadas ao espaço da instituição e nas relações estabelecidas com os pares na profissão. São Parte da experiência prática, do exercício individual e coletivo, que forma o “ <i>habitus</i> ” e que corresponde ao saber-fazer e saber-ser. |

Fonte: Adaptado de Tardif (2018, pp. 36-39).

Como já abordamos, ainda que a classificação de saberes desenvolvida por Tardif (2008) se refira ao profissional docente, é possível relacioná-la pelo princípio de similaridade a outras categorias profissionais que atuam em educação – com o ensino, com a didática, com os estudantes e com os professores. Tal proposição é aceita justamente porque, na atividade do *Design*, se aplicam especialmente os aspectos formativos, pedagógicos e experienciais que são constitutivos da formação docente e técnica, da exigência da prática e da colaboração na construção das soluções didáticas. Com relação aos aspectos relativos à experiência, podemos dizer que se guardam em um espaço importante

quando nos referimos ao trabalho na educação, principalmente em virtude das tendências relacional e multirreferencial que são atinentes ao trabalho educativo.

O saber profissional é, portanto, na concepção de Tardif (2008), um encontro de diferentes saberes, provenientes de distintas fontes, apropriados, mobilizados e utilizados pelos profissionais de acordo com as demandas da atividade em educação. Vários fenômenos são colocados em evidência e se relacionam aos conhecimentos, à identidade, às aprendizagens, sob as influências culturais da prática. Desse modo, no sentido de propor um parâmetro de análise, o autor apresenta um quadro que demonstra a procedência das várias relações que estamos abordando, as quais podem ser vistas no quadro apresentado a seguir:

Quadro IV. 11 Os saberes dos professores

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisições | Modos de integração no trabalho docente |
|---|---|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc | Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Fonte: Adaptado de Tardif (2008, p. 63).

Tardif (2008, p. 64) ainda acrescenta que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história da vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”. Tal dimensão, relacionada à identidade, às histórias, à experiência e à didática ou à escolarização, também é apontada por Pimenta (1999) como parte integrante da constituição dos saberes profissionais dos agentes da educação.

A autora destaca que os saberes dos professores estão relacionados à identidade e situa a experiência, o conhecimento e o saber pedagógico como componentes da identidade do profissional da educação, que é sempre dinâmica e flexível, pois se constrói ao longo da prática e da vida. Segundo Pimenta (1999), um saber não é um dado imutável só porque envolve a dimensão humana e não puramente técnica e, especialmente, por se nutrir dos conhecimentos teóricos, científicos e tecnológicos, mas também por transitar e se apropriar de aspectos sociais e culturais da sociedade como um todo. Pimenta (1999, pp. 20-25) apresenta três categorias que constituem os saberes dos professores (a experiência, o conhecimento⁸⁸ e a pedagogia), explicitados no quadro apresentado a seguir:

⁸⁸ Para fundamentar o que a autora entende por "*conhecimento*", vale-se da colaboração de Morin (1993). Segundo o autor citado por Pimenta (1999), conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica, em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então, é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (Pimenta, 1999, pp. 21-22).

Quadro IV. 12 Categoria de saberes e descrição

O saber da experiência

Correspondem às vivências trazidas de suas práticas como estudantes; da incorporação de exemplos de professores; de suas atuações nos seus contextos de trabalho. Ao tratar da experiência profissional como um cenário de construção de saberes, o professor elabora um processo de construção do “conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede” (PIMENTA, 2010, p. 20). São os saberes produzidos pelo aluno (futuro professor) que, embora não se identifique como professor, sabe o que é ser professor. São também os saberes que professores produzem “no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores [...]” (PIMENTA, 1999, p. 20).

O saber do conhecimento

São compostos sob bases informacionais e epistêmicas; são responsáveis por desencadear saberes teóricos (*Possuir um saber teórico significa que, além de se apropriar da informação, o profissional terá a capacidade de articular com a informação e a partir daí tecer trabalhar com elas e tecer construtos, analisando, classificando e contextualizando as informações e assim produzir novas formas de conhecimento*). Sabe-se que os profissionais, em suas respectivas áreas educativas, possuem um cabedal de saberes teóricos (do conhecimento) e sem eles não poderão exercer com coerência determinada área formativa.

O saber pedagógico

É composto por saberes da experiência; por saberes da teoria (conhecimento) e do saber didático. É um tipo de saber que está em formulação no curso do trabalho, que tem como fundamento a prática social do ato educativo, se dá no movimento e a partir da dinâmica da atividade. “[...] Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar sobre saberes pedagógicos” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Fonte: Adaptado de Pimenta (1999).

Cabe observar que, para autora, os saberes relativos à educação e à pedagogia não são necessariamente saberes pedagógicos: eles são saberes apenas. Porque os saberes pedagógicos nascem da prática, *locus* em que há uma confrontação e reelaboração de saberes por meio das mediações e do vivenciado. Explicitando melhor: os saberes da formação em alguma área da educação são saberes da formação e se transformam em pedagógicos no curso da atividade prática e nas retribuições advindas dessa prática. Assim, os saberes práticos fazem parte do conjunto de saberes pedagógicos, pois as práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação como estatuto frágil sem a incorporação das experiências. Por outro lado, no cotidiano do trabalho é comum os profissionais desenvolverem as atividades sem a devida reflexão, e o mais adequado seria considerar que cada saber e todo o conhecimento se completa com o conhecimento do outro.

Freire (2006) também destaca que é importante reconhecer o sujeito profissional como portador e produtor de saberes, principalmente aqueles que acentuam a autonomia e a ética e o respeito ao outro, aqueles que reconhecem a identidade e a pluralidade cultural para o equacionamento dos problemas com soluções que envolvem os seres humanos e o trabalho em educação. Considerar os saberes dos profissionais do *Design* nessa perspectiva significa superar a equação transmissão/depósito de conhecimento para aderir aos princípios da problematização/reflexão, vinculando-os ao mundo real, vivenciado por sujeitos em seus respectivos espaços. O sujeito do saber ético e autônomo tornaria o sujeito profissional consciente das suas decisões, do saber escutar, da convicção de que a mudança é possível mas, para isso, ouvir o outro, sob uma relação horizontal, é essencial.

Paulo Freire (2006, pp. 26-41) também nos apresenta a um conjunto de saberes necessários à prática educativa, e sua sistematização interessa a todas as atividades em educação nas quais há um projeto de ensino e um grupo de estudantes. Nesse conjunto de princípios, podemos incluir a relação *designer*-professor-estudante. Poder-se-ia supor que o trabalho do *Design* se sustenta sob um alicerce formado por teoria-prática-sociedade⁸⁹ e, na sua essência, precisa considerar a relação humana envolvida, suas circunstâncias, seja dos trabalhadores ou dos estudantes que são o seu objeto de trabalho. No quadro a seguir apresentamos a relação de saberes que, segundo Paulo Freire (1996), são necessários à prática educativa, conforme apresentamos no quadro a seguir:

⁸⁹ "A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social" (Chauí, 1994, p. 81).

Quadro IV. 13 Saberes necessários à prática educativa

| | Não há docência sem discência | Ensinar não é transferir conhecimento | Ensinar é uma especificidade humana |
|---------------|--|---|--|
| Ensinar Exige | Rigorosidade metódica | Consciência do inacabamento | Segurança, competência profissional e generosidade |
| | Pesquisa | Reconhecimento de ser condicionado | Comprometimento |
| | Respeito aos saberes dos educandos | Respeito à autonomia do ser educado | Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo |
| | Criticidade | Bom senso | Liberdade e autoridade |
| | Estética e ética | Humidade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores | Tomada consciente de decisões |
| | Corporificação das palavras pelo exemplo | Apreensão da realidade | Saber escutar |
| | Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação | Alegria e esperança | Saber que a educação é ideológica |
| | Criticidade | Bom senso | Liberdade e autoridade |
| | Reconhecimento a assunção da identidade cultural | Curiosidade | |

Fonte: Adaptado de Freire (1996, pp. 26-41).

Se compreendermos que o trabalho do *Design* da EaD é constituído também por professores que atuam na prática nas salas de aula, bem como por profissionais que exercem somente o ofício do *Design* na orientação e organização dos planos didáticos, o desafio estaria em identificar os saberes que correspondem às duas categorias, sendo, então, necessário reconhecer, nas singularidades das atividades e tarefas, em quais fontes e natureza esses saberes se encontram ancorados. Essa identificação revela-se vinculada ao conceito de epistemologia da prática profissional, cujo conceito foi desenvolvido por Tardif et al. (2013), que entendem que a carreira docente está envolta por uma identidade que incorpora às práticas as experiências oriundas de diferentes fontes e se aperfeiçoa na instituição em grupos de trabalho em que a atividade é complexa.

O trabalho do *Design*, por sua vez, também pode ser considerado uma atividade complexa ou no mínimo não simples, pois agrega, entre outros componentes, os conhecimentos, os saberes e as experiências dos protagonistas do trabalho, precisando também considerar as expectativas e estilos de seus usuários, ou seja, os estudantes.

Em outras palavras, é um processo educativo que envolve tarefas para desenvolver as atividades educativas⁹⁰ e, para que se efetive, “[...] necessita de envolver teorias e um conjunto de objetivos e meios formativos encaminhados à formação humana” (Pimenta, 2011, p. 130). Juntamente com as tecnologias, a identidade profissional assegura processos únicos, e, por meio das experiências individuais e coletivas, os profissionais adaptam as demandas às finalidades educativas.

Podemos considerar, nessa perspectiva, que a profissão/ofício do *designer* (fruto de um conjunto integrado que Designa a identidade) emerge em um contexto cultural e histórico como fruto das demandas educativas que incorporaram as inovações das sociedades contemporâneas e que adquire, com o tempo, um estatuto de legitimidade dentro do que se considera trabalho educativo. Assim, podemos pensar a formação da identidade dos profissionais do *Design* como uma identidade *em transição*, passível de reconhecimento institucional, como identidade gerada a partir da composição de múltiplos saberes e não ligada apenas ao estatuto legal e legitimada da docência ou do *designer* como um *corpus* de saberes, mas ancorada em um palco de produção de saberes relativos ao ofício do profissional que envolve um duplo processo: i) do *Design*; e ii) da docência, pois, para a atividade do *Design* e na perspectiva dada nesta tese, uma não se sustenta sem a outra.

Para Tardif (2008), a tarefa do professor consiste, de maneira geral, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. No *Design*, isso significaria dizer que essa relação adquire uma dimensão mais ampla e mais complexa quando é capaz de antecipar possibilidades de construção de conhecimento para a formação dos estudantes. Essa trama pedagógica tem por finalidade desenvolver processos de gerenciamento relacionados à modalidade a distância com relação às estratégias de ensino para gerenciar a aprendizagem.

O *designer* em educação, diferentemente do professor de ofício (de sala de aula física ou *on-line*), é um agente cuja identidade profissional é construída a partir das competências adquiridas nos distintos percursos formativos. Não há uma formação inicial específica (ainda) que forme o profissional *designer* instrucional, como acontece com a profissão de docente, *designer* gráfico ou *web designer*, por exemplo.

Com Pimenta (1999, p. 18), entendemos o termo “identidade” como uma construção, ou seja, um caminho situado que se impõe como um processo de construção para um sujeito historicamente situado. Para a autora, a identidade

⁹⁰ Conforme a concepção histórico-social de educação, as atividades educativas ocorrem em condições históricas e sociais determinadas que estabelecem limites às possibilidades objetivas de humanização” (Pimenta, 2011, pp. 130-131).

[...] emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático (Pimenta, 1999, p. 18).

Nesse sentido, o trabalho educativo de *Design* em relação às suas diferentes atribuições constrói um conjunto de princípios que definem a trajetória profissional, que pode ser reconhecida como instâncias pelas quais o *designer* da EaD se aprimora seriam como os saberes necessários à sua prática, sempre analisados na relação com o outro. Os saberes dos *designers* da educação são elaborados essencialmente sobre a experiência concreta, mas também com as formações que estes realizaram como formação inicial e/ou continuada que fazem parte da profissionalização. As atividades práticas desenvolvidas no cotidiano, realizadas de uma forma distinta daquela elaborada por um professor na sala de aula, se nutre dos saberes de cada um e de toda uma equipe multidisciplinar. São, portanto, saberes de fonte e natureza diversas.

A compreensão de Phillipe Perrenoud (2002) sobre a profissionalização como uma expressão ambígua nos auxilia a explicar o ofício do *Design*:

Na teoria um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados para uma decisão clara (Perrenoud, 2002, p. 11).

Segundo o mesmo autor, essa dinâmica não acontece sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Perrenoud ainda salienta que “[...] um profissional nunca parte do nada, não reinventa a roda, considerando as teorias, os métodos já testados, a jurisprudência, a experiência, os gêneros consagrados⁹¹ e o estado da arte (Perrenoud, 2002, p. 11).

Assim, ele também destaca que todas as profissões são ofícios, ainda que o inverso não seja verdadeiro, ou seja, alguns países não reservam o *status* de profissão a todos os ofícios. Nesses países, não seria oportuno nem possível ditar aos profissionais, em alguns detalhes, seus procedimentos de trabalho e suas decisões. Sendo assim, entende o autor que a atividade de um profissional é regida essencialmente por objetivos e por uma ética.

⁹¹ Os gêneros citados por Perrenoud são definidos, nesta tese, por Clot (2007).

Ane Marie Chartier (2000), quando se refere às práticas para Designar a importância da constituição dos saberes dos profissionais, afirma que o modo como são organizadas as técnicas de trabalho, os procedimentos de aprendizagem, as intervenções educativas sustentam-se no fato de isso se dar, também, sobre uma base imitativa produzida empiricamente, muitas vezes. São construídas e justificadas técnica ou teoricamente (em referência a um *corpus* constituído de saberes), ou referidas a um conjunto de valores (uma concepção do bem para a criança, uma missão política da escola, etc.). Portnato, “conforme o caso, as práticas aparecem como articuladoras das escolhas múltiplas, hierarquizadas ou não, com tênue ou forte coerência, ecléticas ou sistemáticas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução” (Chartier, 2000, p. 165).

Trazendo à luz o que os autores explicaram acerca dos saberes, dos ofícios e da profissionalização, encontramos convergências com o ponto de vista da Comissão de Investigadores do IBSTPI – *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (www.ibstpi.org). Essa comissão possui como finalidade pesquisar e elaborar competências e padrões de desempenhos para profissionais das áreas de Educação, desenvolvimento de Recursos Humanos e Tecnologias Educacionais, sendo que há uma lista de competências necessárias ao profissional do *Design*. Essa relação de competências pode ser tomada como uma síntese de saberes que emergem de estudos realizados nos âmbitos acadêmicos, profissionais e da prática e servem como um parâmetro para classificar a atividade deste profissional no ofício do *Design*. O documento é dividido em 4 grandes domínios, com 22 competências e suas respectivas derivações de atividades interligadas.

Gomes (2001 apud Filatro, 2008) se refere ao profissional denominando-o de *designer* educativo. Para o autor, trata-se de um sujeito que atua no ponto de intersecção entre várias competências, assim, é possuidor de saberes necessários à prática educativa discutidos por Paulo Freire (1996). Segundo Gomes, é um campo profissional ressignificado com a emergência da internet, podendo ser identificado como um profissional genérico e um especialista na área do planejamento educativo, em que o diálogo seria o princípio organizador da atividade que desenvolve, um artista que é capaz de criar condições para encontros educativos. Segundo o mesmo autor, “[...] Trata-se de uma profissão constituída no entrecruzamento da educação, da arte, da tecnologia e do marketing” (Gomes apud Filatro, 2003, pp. 139-140).

No Brasil, o profissional *designer* teve sua profissão regulamentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego em 2009, sob o código 2394-35 e com as nomenclaturas “*Desenhista Instrucional, Designer Instrucional e Projetista Instrucional*” (BRASIL, 2012a). As atribuições do

designer instrucional compreendidas na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) são apresentadas da seguinte forma:

[...] implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (Brasil, 2009, s/p).

Apresentamos a seguir domínios considerados como base da formação proposta pela BSTPI – *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*, com a representação dos saberes necessários à prática do *designer* instrucional, em destaque para o que é considerado essencial e avançado, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro IV. 14 Saberes necessários ao *Design* Instrucional

| SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DO DESIGNER INSTRUCIONAL (essenciais e avançados) | |
|--|--|
| 1. Comunicar-se, efetivamente, por meio visual, oral e escrito | a. Criar mensagens apropriadas às necessidades e características dos alunos, do conteúdo e dos objetivos. (Essencial) b. Escrever e editar texto para produzir mensagens claras, concisas e gramaticalmente corretas. (Essencial) c. Aplicar os princípios de bom "design" de mensagens no layout de páginas e telas. (Essencial) d. Criar ou selecionar visuais que ensinam, orientam ou motivam. (Essencial) e. Fazer apresentações que motivam e comunicam c/ eficácia. (Essencial) f. Usar, sempre, habilidades de "escuta ativa" em todas as situações. (Essencial) g. Apresentar e receber informação de modo apropriado às normas e tarefas do seu grupo de trabalho. (Essencial) h. Procurar e compartilhar informações e ideias com pessoas com experiências e papéis diversificados. (Essencial) i. Coordenar reuniões com eficácia. (Essencial) |
| 2. Aplicar pesquisas e teorias atualizadas na prática do design instrucional | a. Promover, aplicar e divulgar as teorias e os resultados de pesquisas sobre design instrucional. (Avançado) b. Ler e interpretar a literatura de pesquisa, teoria e prática de design instrucional. (Essencial) c. Aplicar conceitos, técnicas e teorias de outras disciplinas aos problemas de aprendizagem, ensino e design instrucional. (Avançado) |
| 3. Atualizar e melhorar suas habilidades, atitudes e conhecimentos referentes ao design instrucional e áreas relacionadas | a. Aplicar os novos desenvolvimentos em design instrucional e áreas relacionadas. (Avançado) b. Adquirir e aplicar as habilidades de uso de novas tecnologias na prática do design instrucional. (Essencial) c. Participar em atividades profissionais relacionadas. (Essencial) d. Documentar o trabalho como uma base para futuras atividades, publicações ou apresentações profissionais. (Avançado) e. Estabelecer e manter contatos com outros profissionais. (Essencial) |
| 4. Aplicar habilidades básicas de pesquisa em projetos de design instrucional | a. Usar uma variedade de ferramentas e procedimentos de coleta de dados. (Avançado) b. Aplicar metodologias apropriadas de pesquisa, levantamento e avaliação de necessidades. (Avançado) c. Usar técnicas básicas de estatística no processo de levantamento e avaliação de necessidades. (Avançado) d. Redigir relatórios científicos de pesquisa e avaliação. (Avançado) |
| 5. Identificar e resolver problemas éticos e legais que surjam no trabalho de design instrucional | a) Identificar aspectos éticos e legais na prática do design instrucional. (Avançado) b. Antecipar e administrar as consequências éticas das decisões tomadas no processo de design instrucional. (Avançado) c. Reconhecer e respeitar os direitos de propriedade intelectual de outros. (Essencial) d. Reconhecer as possíveis implicações e consequências éticas e legais de produtos instrucionais. (Avançado) e. Cumprir as normas e diretrizes legais e as políticas organizacionais relacionadas ao seu trabalho. (Essencial) |

Fonte: Proposta do IBSTPI. Traduzido por Romiszowski (2002).

Se analisarmos o ponto de vista de Gariglio e Burnier (2012), perceberemos que esses saberes podem ser reconhecidos como situados porque são construídos em situações particulares e singulares e específicas de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade na prática. São, portanto, encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender, com uma solução, à demanda de organização das situações de ensino.

Se, para Tardif (2013), o contexto do saber docente, que é o local da prática, é essencial para compreender o seu significado, não é possível compreender sua dinâmica fora do local do ofício e das profissões sem vinculá-los ao movimento do trabalho. Na atividade do *designer*, o saber também não pode ser visto como uma “*coisa solta*” que navega no espaço e no tempo. Ele estará sempre relacionado com o sujeito e sua identidade, com a história e experiências relacionadas a si e às pessoas que passam por ele –pessoal e profissional.

Charlot (2000, p. 80) amplia essa visão explicando que

a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o 'saber' e então nele encontramos três dimensões dessa relação: 'mobilização', 'atividade' e o 'sentido'.

A particularidade do trabalho na EaD exige dos profissionais saberes que nem sempre estão presentes em todas as dimensões apresentadas por Tardif (2008), Pimenta (1999, 2011) e Freire (1996). Extrapolam essa caracterização porque o *Design* é um campo novo, e os estudos ainda são poucos ou quase inexistentes quanto à produção de saberes e identidades desses profissionais. Os novos paradigmas da educação influenciam a arquitetura de saberes mobilizados e utilizados na EaD: com eles, novos modelos de prática se instalam, como é o caso do *Design*. Os saberes orientam a capacidade de analisar, de refletir, de comparar cenários, de testar hipóteses e concluir produzindo sentidos ao processo criador.

A configuração de um novo modo de trabalho – colaborativo e multidisciplinar – implica novas bases teóricas e pedagógicas. No *Design* da EaD, os modelos são reinventados com a proposição de novas formas de fazer, com as experiências, e, a depender das variáveis e componentes que interagem no fluxo das atividades, decorre uma relação voltada à instituição de modelos únicos, abertos e flexíveis.

4.6 Síntese do Capítulo IV

Este capítulo apresenta uma discussão ampla que relaciona a Educação a Distância inserida no campo da educação e dá ênfase à formação para designar a função do *Design* da Educação a Distância. Situa o *Design* a partir do seu conceito e finalidade e posiciona-o como parte inerente dos modelos pedagógicos de educação e das dimensões humana, pedagógica e tecnológica que embasam as atividades a partir dos componentes necessários ao desenvolvimento das atividades na educação.

O *Design* da EaD é compreendido no interior do conceito de categoria de trabalho e como trabalho educativo. Conceitua-se o trabalho na linha teórica marxiana que trata os processos e atividades como parte do desenvolvimento do indivíduo e resultado de todas as transformações e é transformador. Nessa linha também se apresenta o conceito de *Design* como uma ação intencional e mediada por instrumentos e cultura. Concebemos o trabalho na perspectiva colaborativa, como atividade intelectual e fundada em pressupostos de natureza científica e tecnológica e sempre resultado de um processo de produção humana em que os processos não se separam dos produtos e dos sujeitos que participaram do fluxo de atividades.

A atividade do *Design* apresenta uma caracterização de tarefas relacionadas ao agir do profissional sem perder de vista os modos como o pensamento atua nos processos de produção da solução didática. O conceito de atividade foi desenvolvido a partir do conceito de trabalho e leva em conta a definição proposta por Marx e a teoria de mediação humana defendida por Vygotsky, tendo como base as categorias “social e cultural” que, na obra do autor, têm o significado permeado pelo caráter histórico que se revela no referencial materialista histórico-dialético, no conceito de ação coletiva discutido por Leontiev (1978b) e especialmente no conceito proposto por Yves Clot (2007), que concebe a atividade como um modo de agir. O pensar sobre o processo é também condição para o desenvolvimento de um modelo único de *Design*, pois cada escolha e interação aportam modos singulares de atividades para alcançar um fim proposto por meio das tarefas.

O *Design* na perspectiva de trabalho colaborativo reconhece o termo “grupo profissional” como uma expressão que designa um conjunto de profissionais que atuam em comunidade de prática. Essa comunidade, na EaD, é composta por sujeitos possuidores de diferentes experiências e formações distintas, os quais executam o trabalho com base em objetos de atividades comuns, porém não padronizadas e não hierárquicas. No interior desse grupo, há um conjunto de tarefas, situações ricas de aprendizagem. O caráter multidisciplinar é também uma dimensão do trabalho em grupo que é, por natureza, diverso, em que os profissionais atuam como especialistas em desenho instrucional, revisão linguística, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, apoio pedagógico.

Destacamos a importância do cotidiano no desenvolvimento das atividades do sujeito profissional inserido em um contexto social e cultural e que se aplica ao trabalho. Ele está para a prática intencional e para as condições imprevistas (o não realizado) que permeiam as relações do sujeito na sociedade. Apresenta-se a atividade do *Design* da EaD como dinâmica, interativa e mediada e nunca padronizada. Ela se nutre das experiências individuais, das relações interpessoais e dos modos como os profissionais pensam, do modo com os saberes são mobilizados e utilizados e na maneira como os profissionais se apropriam do que é lhe oferecido cotidianamente no local de trabalho e fora dele. Esses modos de ser e de interagir fazem com que o trabalho do *Design* se caracterize por um modelo único e flexível, pautado nas identidades do profissional. Sustenta-se que, em cada projeto, nasce uma configuração, e, em se tratando da dimensão colaborativa, os saberes de cada um constituem um todo. Há saberes necessários e estão em estreita relação com a educação, com a ética e a proposta de ofício que faz do *Design* parte do processo educacional.

CAPÍTULO V. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: AS COORDENADAS DE UM CAMINHO PERCORRIDO

Quando o olhar pode atravessar a espessura do tempo,
distingue vestígios reconhecíveis da memória.
(Maria Cecília C. C. de Souza – Escola e Memória)

Em um trabalho de investigação, a decisão por um caminho e a direção a seguir significam muito mais do que o simples ato de escolher ou de pôr-se em movimento. A opção pelo caminho deve levar em conta as coordenadas do percurso, as dimensões do tempo, a disponibilidade em percorrê-lo e a clareza de que pode haver obstáculos para se chegar a um determinado destino. Porém, nada disso terá importância se o caminhante não definir previamente aonde quer chegar.

Para elucidar essa metáfora, Lewis Carroll (1980) conta uma história de uma menina que é transportada através de um espelho ao “País das Maravilhas”. Inteligente e observadora, inicia uma exploração inusitada. Impelida por sua curiosidade, “*despenca em uma toca*” quando segue um coelho, ao caminhar livremente pelo jardim. Lá em baixo, naquele cenário estranho, porém lúdico, ela encontra uma série de personagens exóticos: um deles é Gato Cheshire. Ela está assustada e não sabe como sair da armadilha na qual foi surpreendida. O gato era um ser misterioso e um tanto estranho, porém, ainda assim, acreditou que sua ajuda pudesse tirá-la daquele lugar que nunca estivera, conforme mostra o diálogo:

O senhor pode me ajudar? ‘Claro’. Responde o Gato. ‘Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?’ ‘Depende muito de onde você quer chegar’, disse o Gato. ‘Não me importa muito onde...’ foi dizendo Alice. ‘Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá’, disse o Gato. ‘...desde que eu chegue a algum lugar’, acrescentou Alice, explicando. ‘Oh, esteja certa de que isso ocorrerá’ (Carroll, 1980, p. 82).

O fato é que Alice queria chegar a algum destino, mas não dispunha de um endereço, de um mapa do local, geograficamente falando; ela queria sair dali, mas não sabia onde estava a saída. O Gato Cheshire foi sábio, se não se sabe aonde se quer chegar, não importa mesmo qual direção tomar. Se não há um destino, não há como obter uma orientação. Assim o Gato, apesar de deixá-la mais confusa, estava certo: não há muito o que fazer se não soubermos o destino.

Essa foi uma metáfora importante para pensar o processo de investigação desta tese. Pensar como o gato Cheshire é tomar atenção ao caminho metodológico e à orientação diretiva para poder desvelar os motivos do percurso para poder dar sentido à tomada de decisão. Um dos primeiros questionamentos foi relativo à exploração do entorno, ao local de chegada e à razão de ir àquele lugar

e àquela direção para não cair “na armadilha de Alice”. Por que ir naquela direção seria tão importante? Foi o questionamento inicial. Resolvido o primeiro dilema que traduz tema e objetivos, era preciso refletir como fazer para chegar até lá. Havia tantas hipóteses. Então, percorrer o trajeto nos exigiu astúcia e preparação: era preciso ter um plano, traçar as coordenadas, escolher os meios, as estratégias para não desviar o caminho e chegar com a maior segurança possível para não cair em armadilhas. Apesar de saber que, no caminho, ocorrem muitos imprevistos e a insegurança, seria natural diante do desconhecido.

E assim transcorreu, como acontece com todo projeto que envolve atividade humana, justamente porque entrelaça tempos, ideias e experiências (de si e dos outros), então, o roteiro se fez, não sem obstáculos. O caminho metodológico nos exigiu atenção e prudência. O movimento de articulação permanente entre a ação, a reflexão e a crítica, bem como um certo distanciamento do fenômeno para a compreensão das complexidades assumia o protagonismo nesta proposta de investigação, mesmo sabendo que o projeto aconteceria dentro de um campo *mais ou menos* conhecido nos colocamos disponíveis para o enfrentamento. São muitos aspectos e componentes envolvidos em uma investigação. A síntese está disposta na seguir (Figura v. 01). Versa sobre a estrutura, sobre o domínio conceitual e metodológico, Figura v. 01, diposta a seguir:

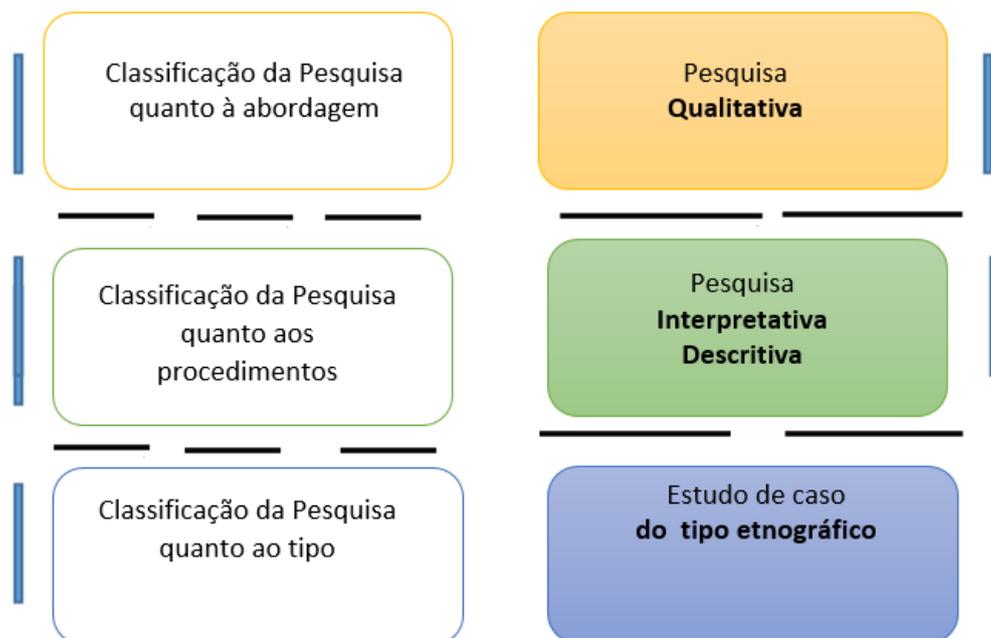


Figura V. 1 Estrutura da Investigação
 Fonte: Elaborada pela autora (2020).

5.1 Opção metodológica: estudo de caso do tipo etnográfico

Quando da tomada de consciência do objeto de estudo desta tese, as angústias sobre como trilhar o caminho do processo de investigação transformaram-se em perguntas: qual a opção metodológica? Quais as abordagens e métodos? Como colocar-se como sujeito do processo como pesquisadora, professora e *designer*, simultaneamente, neste processo?

As respostas não viriam repentinamente, mas o tempo e a inserção no campo de pesquisa, além dos suportes da literatura trouxeram reflexões sobre qual seria a melhor decisão. Assim, para além do fato de ser considerado um fenômeno atual e estar acontecendo, a decisão de realizar um estudo de caso do tipo etnográfico nos pareceu mais adequado em virtude de se tratar de um grupo de pessoas (profissionais), os quais convivem cotidianamente, além do que o período da pesquisa ocorreria sob um lastro amplo de tempo cronológico. Por um lado, decidimos pelo estudo de caso por se tratar um contexto natural e socialmente situado que abriga um grupo de pessoas de formação multidisciplinar, por consequência possuidores de múltiplas culturas e, em segundo lugar, por considerar o fato de as experiências profissionais constituírem-se também como práticas humanas e culturais interativas e mediadas, encharcadas de significados transferidos e atribuídos pelo trabalho. Por fim, por se tratar de um fenômeno que se move em um contexto educacional particular, mas que é, ao mesmo tempo, coletivo, por constituir uma comunidade de prática, e também por acreditar na existência de um imenso campo de conhecimento a explorar, fator que potencializa olhares e desafia a intensidade com que tudo se move, se transforma e acontece naquele espaço, que é único e ao mesmo tempo múltiplo e culturalmente situado.

Por vezes, a rapidez e o ritmo frenético com que as coisas nos acontecem no dia a dia exige de nós alguns posicionamentos e compromissos que são mais ou menos exigentes e por vezes prazerosos, mas são sempre desafios. Entregarmo-nos às circunstâncias que nos são apresentadas no cotidiano do trabalho científico exigiu que saíssemos do lugar comum para construir uma capacidade crítica, em um movimento estruturado e livre ao mesmo tempo. Essa capacidade de envolvimento na dimensão orgânica foi motivação suficiente para sair do lugar sem deixar o local para poder interpretar as diferentes linguagens cotidianas produzidas naquele grupo heterogêneo. Prover uma proximidade crítica para uma compreensão real das práticas exigiu fazer uma análise reflexiva e holística, que traduziu-se em conhecimento maior para a compreensão do todo, como objetiva este estudo de caso, a exemplo do que observa Sarmiento (2011):

A procura de uma compreensão holística do modo de funcionamento de uma ou de várias organizações concretas 'explica, em boa parte, a alargada adopção deste formato

metodológico nos estudos organizacionais em geral e na investigação das organizações educacionais em particular’ (Sarmiento, 2011, p. 1).

Yin (2005) classifica o estudo de caso como uma investigação empírica que analisa um fenômeno em profundidade dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos. O objetivo desse tipo de estudo, segundo o mesmo autor, é o de explorar, descrever ou explicar o que é relevante, o que é importante quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

Ao compreender o fenômeno do *Design* da EaD na dimensão da sua contemporaneidade, e particularidade porque é desenvolvido por sujeitos socialmente e institucionalmente situados, consideramos que a pesquisa merecia ser explorada por meio de um estudo de caso, pois fazia mais sentido como possibilidade metodológica. Como pesquisadora, reconhecemos que era preciso “trafegar por meios alheios em terrenos alheios” (Schefer & Knijnik, 2015, p. 105) para poder reconhecer os diferentes caminhos, identificar quem está neles e o que acontece nestes lugares, foi um grande desafio. Perceber os passos e dar importância às experiências na voz dos sujeitos foram atos necessários para compreender e desvelar os significados das situações que lhes acontecem no cotidiano; além de identificar as relações que esses sujeitos vivem no espaço das práticas, influenciadas por componentes materiais e imateriais.

Assim, os estudos da realidade social, próprios dos estudos etnográficos, trazem “consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (Lüdke & André, 1986, p. 3). Esses princípios são a base dessa pesquisa porque são significados e analisados de forma integrada, flexível, aberta e múltipla, como devem ser as análises das práticas de um grupo, em uma estrutura social e organizacional maior, matéria pela qual a ciência social também se interessa. Para Chizzotti (1994, p. 93), se interessa porque objetiva essencialmente

[...] buscar o significado que as pessoas dão ao seu mundo e às suas práticas, ou seja, a toda a soma total de objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social criados pelo pensamento de senso comum dos homens, vivendo numerosas interações sociais. Cabe aos pesquisadores identificar e descrever as práticas e os significados sociais de compreender como elas se dão no contexto dos sujeitos que as praticam (Chizzotti, 1994, p. 93).

A pesquisadora Marli André (2002) observa que, quando o pesquisador conhece um lugar sob uma visão de grupo, compreendê-lo melhor significa dar atenção às vozes desse agrupamento, e então, para esse fim, bem lhe cabe um estudo do tipo etnográfico. Segundo a autora, um caso pode

ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque, por si mesmo, é interessante como contribuição a um estudo qualitativo, mas se sustenta essencialmente porque o pesquisador:

[...] 1- está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; 2) deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; 3- estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e não como está ocorrendo e nos seus resultados; 4- busca descobrir novas hipóteses teóricas; e 5- quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 2002, p. 52).

Assim, diante do exposto, salientamos que o estudo de caso de tendência etnográfica foi a melhor decisão, principalmente por se tratar de um grupo de pessoas de diferentes formações, cujas áreas estão intrincadas a uma rede de fatores e características historicamente construídas em uma sociedade que é plural. Caracteristicamente, o estudo de caso permite a reconceituação do objeto de estudo por parte do pesquisador a partir de noções e pré-assumidas com base em experiências advindas de observações em curso, dadas pelo trabalho cotidiano em parceria com o grupo ou, pelas teorias presentes na literatura, as quais são utilizadas como referência. Sob esses pressupostos, o estudo de caso tornou-se nessa pesquisa, a escolha mais adequada.

Com base nos critérios destacados com relação às decisões da metodologia, nesta tese, consideramos interessante dar a conhecer o desejo, o interesse e os motivos que nos intuíram a escolher o tema e o cenário e a problematizá-los, transformando-os em um estudo científico, conforme apresentado a seguir.

5.1.1 O interesse por uma instância em particular

O interesse pelo tema está vinculado às possibilidades de explorar e ampliar os estudos realizados sobre o Design da EaD que se insere no conjunto de ações desenvolvidas desde 2011 no CEAD, no setor de Designer Instrucional e como parte do trabalho do grupo do Multi.Lab., EaD que coordenamos desde 2013. Por ser este, também, um campo de interesse que mobiliza estudos por parte de profissionais e pesquisadores que atuam na modalidade a distância, a motivação se fez realidade tomando a forma de pesquisa científica.

A considerar que o Multi.Lab.EaD é um espaço de múltiplas experiências profissionais, o interesse de desvendar as ocorrências da prática relacionadas ao *Design* da EaD motivou a busca por respostas a alguns questionamentos que sempre foram latentes e estão presentes nesta pesquisa. Assim, o estudo a partir da característica da contemporaneidade e da particularidade permite delimitar

um conjunto de práticas, as quais geram múltiplos diálogos e sentidos e designam, por sua vez, processos e modelos que são, ao mesmo tempo, singulares e coletivos, e sempre dialógicos.

5.1.2 O desejo de conhecer com profundidade essa instância

Tem mobilizado a nossa busca também o interesse em conhecer e compreender melhor as relações que se estabelecem no desenvolvimento do *Design* da EaD por envolver a associação de saberes, modos de pensar o planejamento, fatores implícitos da atividade inerentes ao trabalho em situação de colaboração. A investigação permitiria, dessa forma, ultrapassar o senso comum, dando um caráter científico às análises relativas às práticas profissionais que interferem, no nosso entender, na concepção e no modelo de *Design* da EaD. E, ao aproximar a prática e a literatura por meio de pesquisas científicas, seria possível estabelecer conexões no intuito de explorar novos posicionamentos, novos discursos nesse campo de conhecimento e percebê-los como necessários ao avanço científico nesta área.

5.1.3 O interesse pela busca de novas hipóteses teóricas e o retrato do dinamismo de uma situação

Compreender como nascem novas matrizes conceituais de *Design* da EaD gerou a necessidade de interpretar uma realidade particular, entretanto, era preciso reconhecer elementos que foram analisados por outros pesquisadores e em outros contextos para poder tomá-los como referências no dinamismo da pesquisa. E, nesse contexto, consideramos que não há uma única verdade em se tratando de pesquisa, principalmente quando ela é social, envolve sujeitos e grupos heterogêneos, sendo, por esta razão, dinâmica. Dar sentido e significado às práticas colaborativas como práticas culturais, atendendo a um princípio da etnografia, implicou em desvelar identidades singulares como parte de um projeto que é coletivo e que move o trabalho desse grupo de sujeitos.

Assim, para dar robustez e cientificidade ao estudo e ao mesmo tempo permitir que seja validado pela comunidade científica e acadêmica, consideramos o estado atual do conhecimento sobre o tema. Essas análises e construtos teóricos contribuíram com novos posicionamentos e, por consequência, geraram um *corpus* científico sobre os novos conceitos e discursos vinculados ao *Design* da EaD.

O fato de considerar as pesquisas já realizadas sobre as práticas do *designer* instrucional e do trabalho dos professores ajudou-nos a conhecer os elementos que interagiram na discussão de um novo discurso de *Design* da EaD, que implicou acolher as ações e negociações colegiadas

desenvolvidas em comunidade. Assim, ao gerar cumulatividade, com novos olhares, em novos cenários, resulta, também, na produção de conhecimento novo e coletivo, uma vez que novos componentes ampliam o espectro do saber científico sobre o fenômeno em estudo e possibilitam a sucessão de novas indagações.

O enquadramento do fenômeno está na pauta dos nossos desejos como profissional e dos interesses como pesquisadora, à luz da metodologia científica. Asob essas circunstâncias, as razões de adotar a abordagem de estudo de tendência etnográfica estão descritas a seguir.

5.2 Caracterizando o tipo de estudo de caso

Nessa investigação, decidimos pela realização de um “*estudo de caso do tipo etnográfico*”, e para tal buscamos suporte nas abordagens teóricas e nas pesquisas da pesquisadora brasileira Marli André e seus colaboradores, que desde 1978 tem incentivado esse tipo de pesquisa em educação e utilizado essa terminologia em estudos envolvendo as práticas educativas e formação de professores. Seu pensamento sofreu influências da autora estadunidense Green, Dixon e Zaharlick (2005), que define esse tipo de pesquisa como “*lógica de investigação educacional*”. A referida pesquisadora contribuiu no campo científico e acadêmico, socializando no Brasil, seus estudos sobre o campo educacional, com o método de análise etnográfico. Ela entendia este tipo de pesquisa como uma perspectiva de investigação importante para as reflexões educacionais e para a compreensão dos atores justamente por considerar o estudo da “*cultura do outro*”, das práticas culturais de um sujeito que está inserido em um determinado grupo social.

Sobre o referido método de investigação, Lüdke e André (1986, p. 17) nos alertam para o fato de que “um estudo de caso é sempre o estudo de um caso e é sempre bem delimitado”. Além disso,

[...] antes de ser um estudo de caso do tipo etnográfico, é preciso, necessariamente, atender alguns princípios básicos da etnografia. Estes princípios consideram as percepções, o comportamento e os significados das interações dos sujeitos em situações específicas e nos locais em que ocorrem. Assim, adota-se o estudo de caso quando se quer ‘estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo [...]’ (Lüdke & André, 1986, p. 17).

Lüdke e André (1986, pp. 18-21) observam que um estudo de caso possui pelo menos sete características que são inerentes à pesquisa qualitativa: i) visam à descoberta; ii) enfatizam a interpretação em contexto; iii) buscam retratar a realidade de forma completa; iv) usam uma variedade de fontes de informação; v) permitem generalizações naturalísticas; vi) procuram representar os

diferentes pontos de vista presentes numa situação social; vii) utilizam uma linguagem científica mais acessível, e os relatórios possuem um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

Para atender aos requisitos de um estudo de caso do tipo etnográfico era preciso considerar pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica, e a sociopolítica cultural (André, 2002, p. 42). Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente justamente porque são componentes que respondem às múltiplas inter-relações e interações que compreendem os sujeitos no seu contexto cultural. Compreender a dinâmica social expressa no cotidiano e nas práticas profissionais é também “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (André, 2005, p. 18).

Quanto aos pressupostos da lógica da investigação que vincula etnografia e educação como possibilidade metodológica, André (2002) destaca como essencial ao pesquisador reconhecer que

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (André, 2002, p. 28).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “ao envolver a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza-se mais o processo do que o produto” e, ao retratar as concepções na perspectiva dos participantes, sujeitos da pesquisa, atende-se a um princípio básico que orienta a abordagem etnográfica, seja qual for o objeto de estudo.

Matos (2011, p. 51) corrobora com esse pensamento e explica que o sujeito no estudo de caso possui um lugar importante, pois é “[...] historicamente ator das ações sociais e interacionais, e contribui para significar o universo pesquisado”.

Desse modo, o pesquisador deverá tecer uma escrita focada em aspectos particulares das práticas desse sujeito e do grupo, simultaneamente envolvendo as expressões do seu cotidiano social e profissional. Essa tessitura está relacionada às lógicas e aos sentidos assumidos nas ações desenvolvidas em um lugar concreto, onde elas acontecem, fundadas em uma dada cultura institucional.

E, por fim, enquadrar o estudo de caso do tipo etnográfico como uma possibilidade de estudo sobre as práticas e experiências de sujeitos em um contexto institucional é ter a possibilidade de

interpretar e descrever o “como” e os “porquês” do fenômeno em toda a sua profundidade no contexto onde ele ocorre. É, também, desvelar os sentidos de identidades plurais em uma unidade particular. Nesse sentido, debruçar-se atentamente sobre uma situação concreta, que se supõe única em muitos aspectos, é sentir-se propenso a descortinar os significados de uma parte que constitui o todo da instituição, por meio do estudo de práticas humanas.

Esta situação concreta a que nos referimos e que estudamos como um caso é o grupo do Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático da EaD. Inspiramo-nos na finalidade dada por André (2002) ao que seja um estudo de caso. Optamos pelo por uma pesquisa de um caso porque consideramos o grupo uma instância particular, inserida em um contexto cultural de uma determinada instituição. Com o estudo buscamos conhecer profundamente as ações ali desenvolvidas para buscar compreender suas complexidades, sem no entanto ter a pretensão de generalizar práticas, discursos e conceitos. Percebemos o estudo de caso como o mais adequado porque estávamos interessados no processo, em como ocorrem as práticas e não no produto em si. O interesse estaria, também, em desvelar novos marcos de trabalho, novos conceitos para essa prática colaborativa, contida em um grupo de trabalho. Então tomar “o trabalho de *Design* na EaD” em uma comunidade de prática como um estudo de caso foi a oportunidade de descrever o dinamismo das situações relacionais a que estes profissionais estão submetidos e das atividades que desenvolvem no seu dia a dia de trabalho, que acontece de forma natural em contexto cultural e identitário influenciados socialmente.

5.3 Abordagem qualitativa do estudo de caso etnográfico

Para Lüdke e André (1986, p. 18), uma pesquisa qualitativa “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. As bases da etnografia respondem a essa abordagem, sobretudo, por se oporem aos métodos dos estudos experimentais que por muito tempo foram utilizados em pesquisas educacionais. “A prática da etnografia educacional é uma dessas metodologias, que, para além de observar e se preocupar com a cultura, utiliza a descrição do outro (a partir de uma visão interna e sistêmica) como forma de reconhecimento” (Schefer & Knijnik, 2015, p. 104).

De acordo com Rees e Mello (2011),

Diferentemente do paradigma positivista que opera com categorias reestabelecidas para a verificação de hipóteses, a pesquisa de base etnográfica é calcada em dados, a partir de um referencial teórico que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e do contexto que podem servir de evidências para responder às perguntas de pesquisa levantadas no início do estudo e desenvolvidas no campo de pesquisa (Rees & Mello, 2011, p. 33).

Denzin e Lincoln (2006) também observam que a construção nesse campo de conhecimento passou por uma série de tensões, contradições e reflexões até a pesquisa qualitativa ser reconhecida como possibilidade de pesquisa válida. Ao caracterizar a pesquisa qualitativa como um campo que envolve uma perspectiva interpretativa do mundo, situam-se os fenômenos a partir dos significados que as pessoas lhe conferem. Nesse sentido, a pesquisa prezarà pela descrição detalhada das circunstâncias, dos contextos e dos fenômenos que os envolvem, conforme explicam os autores a seguir:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

O caráter essencialmente interpretativo e aberto de uma pesquisa encontra nos objetivos do estudo de caso etnográfico em educação relações de pertencimento, sobretudo quando “não tem a pretensão de homogeneização das diferenças e quando incluem identidades individuais e coletivas, próprias de grupos heterogêneos” (Schefer & Knijnik, 2015, p. 104).

Conforme observa Mattos (2011), a etnografia também trouxe contribuições importantes a pesquisas qualitativas:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam [...] pelas situações sociointeracionais. [...] Preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas [...] por revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições parte dessas estruturas sociais de forma que esta se abra e evidencie os processos por elas engendrados [...] (Mattos, 2011, p. 53).

Na mesma linha, Minayo (1994, pp. 13-14) considera como inerente à pesquisa qualitativa a relação com o histórico e com o social que envolve as sociedades humanas. A formação social e humana são parte das práticas, sendo que o dinamismo e a provisoriade são características inerentes. Então, essa realidade social é própria do dinamismo da vida individual e coletiva, possuindo uma riqueza de significados que lhe são peculiares.

Nesse sentido, considerar o significado que é dado a essas realidades é tão importante em uma investigação social quanto a tarefa do pesquisador, que precisa estar disponível para compreender os contextos a partir das subjetividades das práticas, das interações e dos sentidos que essas subjetividades possuem no interior das tramas sociais.

Peres e Santos (2005, p. 114) apresentam três pressupostos básicos para serem observados pelo pesquisador que optar pelo uso do estudo de caso de caráter qualitativo: i) o conhecimento está em constante processo de construção e diz respeito à atitude do pesquisador frente à adoção das estratégias metodológicas e à forma como delimita e utiliza o seu referencial teórico. Deve ter uma postura flexível, questionadora, permitindo revisões, se necessário, e estar aberto a novas ideias no decorrer do estudo; ii) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões e está relacionado à necessidade de o pesquisador ter a mente aberta para reconhecer que o caso é um todo complexo e não constituído de partes que o integram. Deve analisá-lo sob uma ampla gama de aspectos para que seja possível compreender seu caráter unitário e evitar interpretações reducionistas; iii) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. Reforça a ideia de que a apresentação e a interpretação dos dados, no relato da pesquisa, devem ter diferentes pontos de vista – e até mesmo conflitantes – e possibilidades de analisar o fenômeno.

Godoy (1995, p. 21) também identifica alguns aspectos como relevantes ao estudo qualitativo, destacando, dentre eles, que um fenômeno pode ser melhor compreendido se o pesquisador também é parte do contexto. Isso permite que o fenômeno seja analisado numa perspectiva integrada porque, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada. Desse modo, permite-se aos investigadores o uso da imaginação e da criatividade, criando condições para explorar novos enfoques no processo e para tentar retratar o fenômeno, sem a pretensão de obter explicações conclusivas ou verdades absolutas.

Da mesma maneira que o rigor científico é importante, André (2002) também chama a atenção para a empatia e a sensibilidade, a serem observadas como ingredientes essenciais às pesquisas qualitativas, referindo-se ao perfil do pesquisador e às suas predisposições de captar a realidade. Quando ao pesquisador lhe é possibilitado abdicar do rigor no uso dos procedimentos padronizados, sua intuição, sua criatividade e sua experiência pessoal incidem significativamente em todo o processo de pesquisa – do planejamento à interpretação dos resultados.

Assim, pela natureza dessa pesquisa que possui caráter eminentemente descritivo e interpretativo, a abordagem qualitativa faculta-se como opção válida e traz significativa importância ao processo.

5.3.1 Vantagens (e limitações) do estudo de caso do tipo etnográfico em pesquisa qualitativa no âmbito desse percurso

Algumas vantagens do uso do estudo de caso etnográfico podem ser encontradas em André (2002, pp. 52-53) e são levadas em consideração nesta investigação. Ao se configurar como opção válida, fortalecemos esta escolha sabendo que: i) (1) encontraríamos possibilidades de obter uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis; ii) teríamos a possibilidade de retratar situações vivas do cotidiano, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural; iii) Nos seria exigido um tempo significativo na permanência no campo e sensibilidade nas relações; iv) sabíamos que haveria o risco de, em longo contato com o campo, prender-se ao pitoresco e ao inusitado, perdendo ou deixando de lado as questões mais amplas, de explicações mais profundas; v) teríamos a vantagem de não precisar partir de um esquema teórico fechado, que, por vezes, limita interpretações e impede a descoberta de novas relações; vi) tínhamos ciência de que quando os estudos são meramente descritivos, poderiam se desenvolver em um *vacuum* teórico e, por isso, era preciso estar muito atento; vii) tínhamos clareza que seria importante uma aplicação e relação com a prática educacional, por extrair os significados únicos da realidade; e, por último, viii) deveríamos considerar a importância da relação do pesquisador com o contexto em estudo e mobilizar doses de criatividade e imaginação.

Considerando as abordagens e as vantagens apresentadas, cabe observar que talvez uma limitação encontrada durante a pesquisa foi a de construir a capacidade de recortar o que interessa em particular e olhar para a quantidade de inter-relações vividas nesse cotidiano, com toda a sua complexidade, e prover o afastamento necessário do pesquisador com o profissional para fazer as interpretações adequadas sem contaminar o fenômeno em estudo.

Aliado ao fato de o estudo de caso ser, na atualidade, muito comum ao desenvolvimento de pesquisas educacionais, sua especificidade como característica marcante se alia à pluralidade das técnicas de coleta de dados que podem ser utilizadas como fontes de evidência, pois “[...] mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos que orienta a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que possam emergir como importantes durante o estudo” (André, 2002, p. 52).

No decorrer do processo, percebemos o quanto essa experiência com o estudo de um caso acrescentou à nossa prática como pesquisadora e como profissional. Reconhecemos o quanto a pesquisa não se representa por si mesma, senão voltada ao olhar atento e sensível sobre o espaço, mas essencialmente sobre as atitudes dos sujeitos pertencentes a ele, que são responsáveis por

realizar as práticas. Por outro lado, também percebemos o quando o nosso ser profissional teve a oportunidade de ampliar as relações e os sentidos do trabalho desenvolvido em parceria com os demais sujeitos por meio do trabalho colaborativo.

5.3.2 Critérios de validação científica

A literatura já dispõe de um conjunto de critérios que sugerem se um estudo é considerado cientificamente válido ou não. Dentre os já conhecidos e respeitados, estão a plausibilidade, a credibilidade e a transferência.

André (2002, p. 129) apresenta alguns critérios importantes à validação de estudos de caso do tipo etnográfico e que se predispõem a atender o rigor científico necessário às pesquisas. Para a autora, um pesquisador deve considerar inerente ao processo, para que seja válido:

- o papel da teoria na construção das categorias;
- o respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro);
- o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho) e a centralidade do conceito de cultura;
- o trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados;
- o uso da triangulação como forma de coleta de dados; e
- a articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macrosocial.

Green et al. (2005) consideram importante às pesquisas do tipo etnográfico o que é comumente denominado “*contraste*”. Essa categoria equivale ao significado de triangulação, método utilizado em pesquisas qualitativas e que qualifica os estudos nos quais há de se considerar o uso de múltiplas fontes de informações para coleta e análise dos dados e interpretação dos resultados. O contraste forma a base da triangulação, que se baseia em justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teoria para dar viabilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros. A “[...] triangulação é produtiva para a geração da teoria” (Green et al., 2005, p. 35).

Nesta pesquisa, optamos pelo método da triangulação proposta e recomendada por Yin (2005), Minayo (1994) e André (2002). Refere-se à combinação e utilização de diferentes fontes e técnicas: tanto na fase de coleta (observação) como na fase análise de dados (interpretação), pode-se utilizar do método de triangulação, conforme apresenta-se adiante, neste capítulo.

5.4 Protocolos de ética

Nesta tese foram observados rigorosamente os preceitos éticos e científicos em relação ao desenvolvimento de pesquisas que envolvem seres humanos, levando em conta as prerrogativas do item III da Resolução 466/2012/CNS/MS que estabelece:

III - DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes.

III.1 – A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2012b, p. 3).

O protocolo de ética foi cumprido com a submissão dos documentos à Plataforma Brasil, por meio do “projeto guarda-chuva”, organizado pela Dra. Martha B. Kaschny, docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, orientadora desta pesquisa em conjunto com o Dr. Antônio José Osório, docente da Universidade do Minho, localizada em Portugal.

A investigação, objeto desta tese, se apresenta como parte desse projeto maior, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educaciber, do Centro de Ciências da Educação da UDESC. Tal projeto foi aprovado no Comitê de Ética, e a submissão ocorreu no período anterior ao desenvolvimento da coleta de dados.

A **Declaração de Concordância entre instituições** (Apêndice 5) e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Apêndice 6) utilizados foram elaborados com base nos modelos fornecidos pelo CEPESH/UDESC. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento no qual é explicitado o consentimento do participante e/ou de seu responsável legal que contém informações úteis para o esclarecimento sobre a pesquisa proposta e a forma de realização. Contém a proposta de pesquisa e os termos de utilização dos dados e cedência de direitos de uso. **Declaração de ciência do fiel guardião** (Apêndice 7) declara as responsabilidades de guarda dos dados e o **Termo de Ciência da Utilização dos dados referentes à instituição UDESC** (Apêndice 8), atesta a ciência de usos de dados da Instituição UDESC, apresentados nesta tese.

5.5 Campo e participantes da pesquisa

O campo de investigação dessa pesquisa é o Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), criado em 2002 e reconhecido oficialmente como Centro em 2013. A pesquisa empírica ocorreu no Laboratório Multi.Lab.EaD. Esse laboratório foi implantado em 2011, mas oficializado em 2013 por meio de Projeto de Laboratório de Pesquisa, apresentado ao Departamento de Pedagogia e aprovado por unanimidade

Ele é constituído por profissionais do *Design* com diversas áreas de formação e que possuem a função de desenvolver os materiais didáticos para utilização nas ofertas de cursos na modalidade de educação a distância. Além de ser um setor voltado ao *Design* e desenvolvimento de material didático, é um espaço oficializado de pesquisas na Educação a Distância. Associam-se a esse laboratório os estudos sobre a combinação de diferentes metodologias e estratégias de gestão de ensino e de aprendizagem para atender às ofertas formativas na EaD.

Os critérios adotados para a inclusão do Centro de Educação a Distância como campo de pesquisa foram dois, basicamente: o primeiro porque é o único centro como unidade de ensino que oferece exclusivamente educação na modalidade a distância (e é oficialmente credenciado e institucionalizado na Universidade); o segundo é por ser, também, o único centro que possui um laboratório de produção de material didático, o qual foi instituído para atender às ofertas de educação na modalidade a distância, cuja atividade está voltada à produção de material didático, assessoria pedagógica, formação profissional para atuar na EaD. Os demais centros oferecem a Educação a Distância na perspectiva híbrida, mas não há uma estrutura própria para o desenvolvimento de material disponível aos docentes, a exemplo do CEAD.

5.5.1 Participantes da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, o público selecionado não foi selecionado por amostragem. A decisão da seleção dos participantes da pesquisa foi definida por “*conveniência*” e por “*julgamento*”, possuindo, portanto, um caráter subjetivo por constituir um grupo multidisciplinar e plural, importante às análises, conforme já mencionamos. Um dos critérios dessa opção foi reconhecer que os sujeitos fazem parte do campo investigado como profissionais que compõem um sistema de EaD e atuam em colaboração.

Constituem-se como atores/sujeitos dessa pesquisa os *designers* instrucionais e os professores do Centro de Educação a Distância (CEAD) vinculados a um ou mais cursos superiores

ofertados a distância. O grupo se configurou da seguinte forma, com os respectivos critérios de inclusão:

- a) Professor: que atuou nos Cursos de Licenciatura oferecidos pelo centro de Educação a Distância (Ciências Biológicas, Pedagogia e Informática), selecionados por terem participado do *Design* das disciplinas dos cursos na perspectiva de comunidade de prática em anos acadêmicos distintos e nas duas fases de implantação do Multi.Lab.EaD e das duas distintas versões da implantação dos cursos, pois são duas versões de projeto pedagógico com distintas metodologias. Participaram da pesquisa oito professores. Os critérios de inclusão foram: i) estar atuando em cursos a distância do CEAD, em uma fase pelo menos, no período compreendido entre 2011 a 2018; ii) ter desenvolvido atividades em comunidade de prática com a equipe multidisciplinar, em interação com o *designer* instrucional, e ter participado de duas fases de implantação dos Cursos de Licenciatura, ou seja, uma anterior a 2013 (primeira fase) e outra após 2013 (segunda fase).

- b) *designer* instrucional: profissional que atuou no Multi.Lab.EaD e realizou pelo menos uma ação de prática de *Design* colaborativo com os professores dos cursos ofertados. Os critérios de inclusão foram: i) ter atuado no Multi.Lab.EaD em parte do período compreendido entre 2011 a 2018 como *designer* instrucional; ii) ter desenvolvido atividades em comunidade de prática com docentes dos cursos oferecidos pelo CEAD. Foram excluídos os profissionais que atuaram somente como *designer* gráfico.

Os participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa foram oito docentes e nove *designers* instrucionais. Os profissionais foram consultados oficialmente por *e-mail* (Apêndice 1) sobre o interesse de participação espontânea. O grupo foi reunido para a apresentação da problematização, dos objetivos da pesquisa e de quais técnicas de coleta de dados iriam participar. Esse encontro aconteceu presencialmente, após o aceite presencial. Tomamos o cuidado de não fazer inferências pessoais sobre o tema, mas contextualizando-o de modo que tomem conhecimento dos objetivos da pesquisa. Os participantes demonstraram satisfação em fazer parte da pesquisa como sujeitos, pois verificaram, nesta atividade, uma oportunidade de avaliar as práticas do *Design* da EaD no CEAD, corroborando uma das premissas da pesquisa que serve à reflexão sobre a prática, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional no âmbito dos fazeres ordinários cotidianos.

O questionário foi respondido pelos participantes por meio de ferramenta *on-line* e a finalidade era a de conhecer os participantes, suas formações e atividades profissionais. Esse aspecto iria contribuir para a interpretação de dados vinculados aos saberes mobilizados na atividade do *Design*. Portanto, o questionário focou sua proposta sobre a identidade dos sujeitos e sobre as experiências de formação e da profissão, especialmente para trazer à evidência as áreas em que atuam os profissionais e o como essa heterogeneidade impacta no trabalho do *Design* da EaD no CEAD.

Face à convivência com a equipe de profissionais que desenvolvem o trabalho de *Design* da EaD, foi possível perceber que as experiências individuais e pessoais possuem uma íntima relação com o exercício da atividade do *Design* da EaD, que vai se tornando cada vez mais rica e diversificada de acordo com o contexto em que está ancorada (Filatro, 2003).

Os gráficos representativos dos questionários contendo o perfil dos sujeitos favoreceu também para uma leitura mais contextualizada das atividades que constituem o trabalho do *Design* da EaD no CEAD, desenvolvido no Multi.Lab. EaD e em outras instituições.

As relações estabelecidas entre as experiências pessoais e profissionais, com as experiências adquiridas do decorrer da atividade, estão associadas aos saberes e aos modos de pensar o planejamento do *Design* para os cursos a distância e ao modo como essas associações impactam sobre uma nova perspectiva e discursos de *Design* da EaD. Esse olhar contextualizado sobre os dados permitiu, ainda, compreender como essas experiências podem refletir no modo como o *Design* é pensado, vivenciado, implementado e validado na instituição.

A seguir apresentamos os gráficos relativos à identidade aos percursos formativos em relação ao perfil profissional. Dos nove participantes na função de *designer*, apenas um não respondeu ao questionário, mas participou dos Grupos Focais.

Gráfico V. 1 Pergunta 1: Função no CEAD

1. No CEAD você exerce/exerceu a função de:

15 respostas



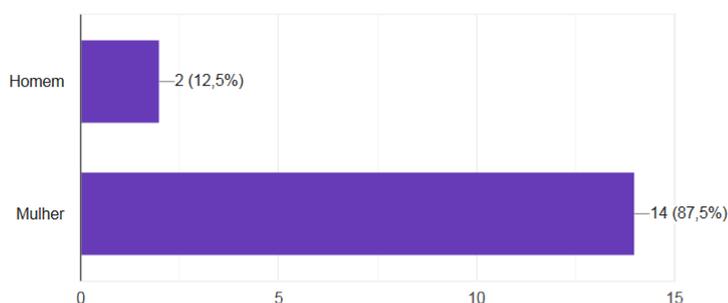
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Das respostas dos participantes do GF verificamos um equilíbrio em relação à atividade tanto do docente quanto do *designer* instrucional. Como pode-se verificar no gráfico, 60% dos respondentes já desenvolveram função docente, e 53% desenvolveram atividade de *designer*. Na abordagem individual, foi possível verificar, também, que um mesmo profissional já exerceu as duas funções no CEAD. Quando isso aconteceu, foi porque esse profissional atuou primeiro como *designer* instrucional, por possuir experiência em *Design*, e, por possuir uma formação compatível, atuou também como docente. Não houve caso em que um docente efetivo tenha exercido a função de *designer*. Na questão acima, um *designer* respondeu ser, também, professor.

Gráfico V. 2 Pergunta 2 – Gênero

2. Você é:

16 respostas



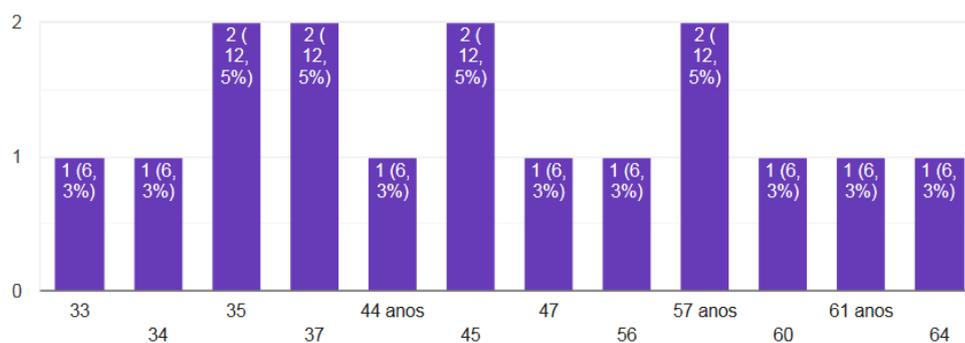
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dos profissionais que responderam a essa questão, a maioria é de mulheres. Dos profissionais que atuam na atividade de *Design Instrucional* atualmente na equipe multidisciplinar do CEAD, são também mulheres. Na equipe multidisciplinar do CEAD, que iniciou formalmente no ano de 2011, a atividade de *Design Instrucional* foi desenvolvida somente por profissionais do sexo feminino. Percebe-se, ainda, uma predominância do gênero feminino na atividade. Os profissionais do gênero masculino atuavam na atividade de produção de vídeo e *designer* gráfico. A partir de 2013, as atividades passam a ser integradas e colaborativas, e, assim, os *designers* gráficos, produtores de vídeo e outros desempenhavam também a função de *designer* instrucional.

Gráfico V. 3 Pergunta 3 – Idade

3. Qual a sua idade

16 respostas



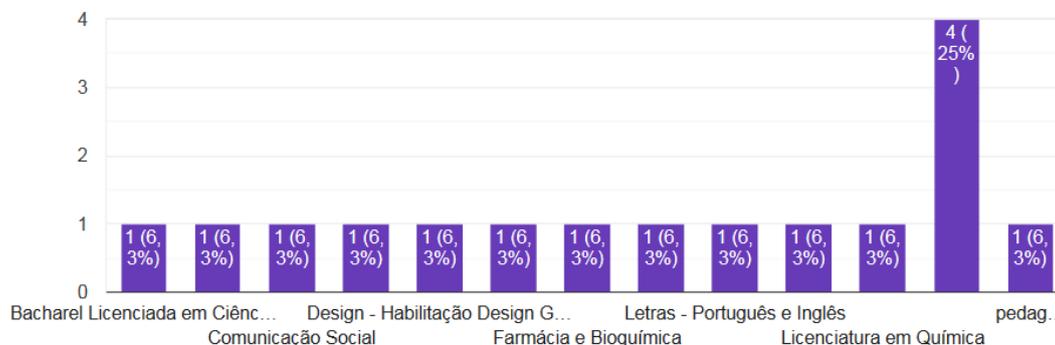
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A faixa etária dos sujeitos da pesquisa e que atuam no CEAD está entre 33 e 60 anos, e se apresentam distribuídos de forma equilibrada. Os de menor idade são os *designers*, que se concentram entre 30 e 47 anos. Os *designers* com idade superior exercem ou exerceram também a função docente na instituição.

Gráfico V. 4 Pergunta 4 – Formação Inicial

4. Qual o curso da sua formação acadêmica inicial:

16 respostas



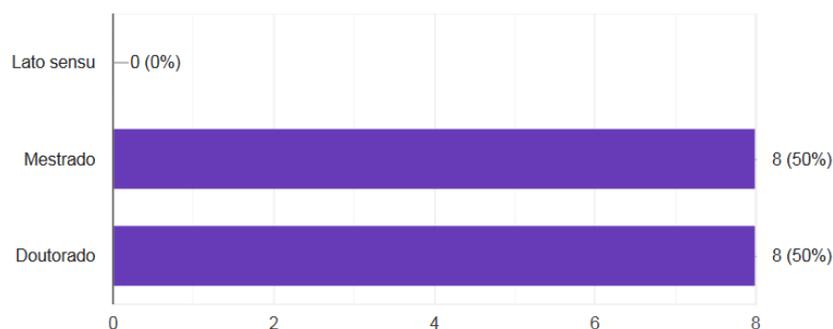
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A formação da equipe multidisciplinar é muito diversa, e esta sempre foi uma preocupação quando da contratação, para manter uma equipe de profissionais com várias áreas envolvidas, de modo a cumprir a característica multidisciplinar e atender aos objetivos do Laboratório. Exceto pelo *designer* gráfico, que também faz a função de *designer* instrucional, a maioria possui licenciatura e há sempre alguém da comunicação. No entanto, a parte da didática e educação dos profissionais do *Design* Gráfico é dada com a formação em nível de pós-graduação, que deve ser sempre na área da educação.

Gráfico V. 5 Pergunta 5 – Pós-Graduação

5. Assinale o nível da sua Pós-graduação:

16 respostas



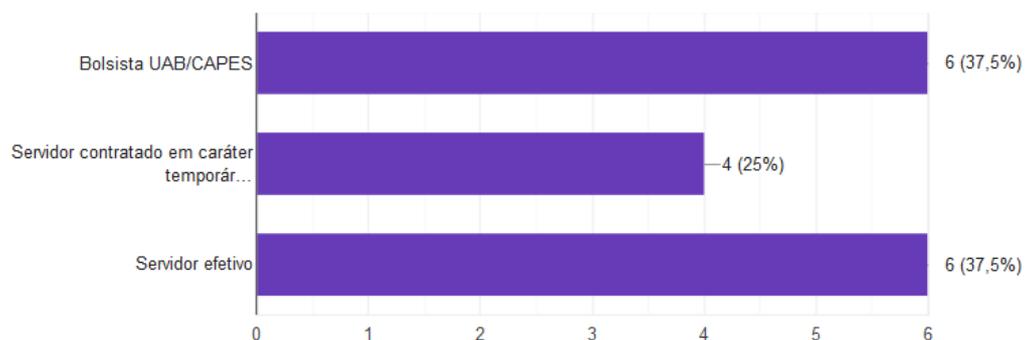
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Todos os participantes possuem ou mestrado ou doutorado. Nenhum deles possui apenas *lato sensu*. O requisito mínimo para participar dos processos seletivos de *designer* instrucional é o nível de mestrado. Já para a docência, as formações para os professores, para o quadro efetivo, a partir de agora, é de doutorado para os substitutos, a depender da área, ainda são contratados, por meio de edital, professores em nível de mestrado. Das especialidades podemos destacar uma composição multidisciplinar: Mídia e Conhecimento, Educação, Educação Científica e Tecnológica (2), Comunicação Social, Interdisciplinar em Ciências Humanas, *Design*, História, Engenharia Química, Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Gráfico V. 6 Pergunta 7 – Vínculo

7. Informe seu vínculo/contrato com UDESC (vigente ou finalizado)

16 respostas



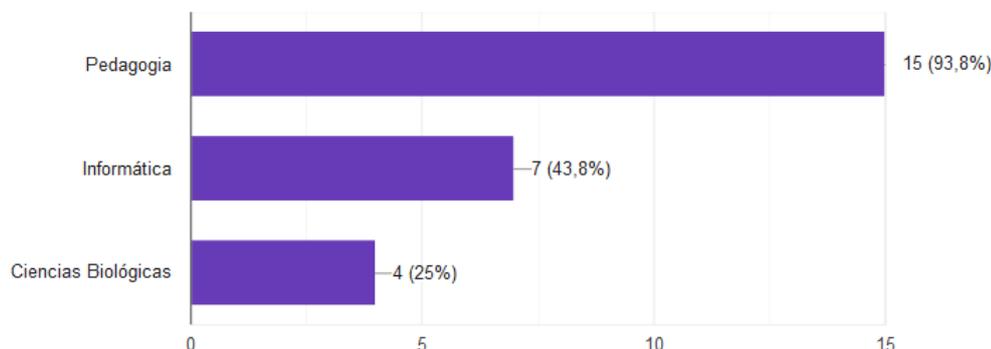
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os vínculos dos profissionais também são uma questão importante nesta pesquisa, pois influenciam diretamente nas atividades dos *designers* e professores. Alguns obstáculos fragilizam as atividades de *Design* em virtude da rotatividade de profissionais e pela disparidade no valor das remunerações. Alguns vínculos são instáveis, a exemplo dos profissionais bolsistas e dos professores contratados em caráter temporário. Nós contamos muito com os Bolsistas da Universidade Aberta do Brasil, que somam, nesta pesquisa, seis profissionais, além de quatro professores contratados em caráter temporário – os chamados colaboradores. Já houve, na equipe, um quadro muito mais instável de *designers* instrucionais, que eram profissionais com vínculo de professor colaborador.

Gráfico V. 7 Pergunta 8 – Cursos de atuação

8. Informe qual(is) Curso(s) você atua ou atuou na sua função

16 respostas



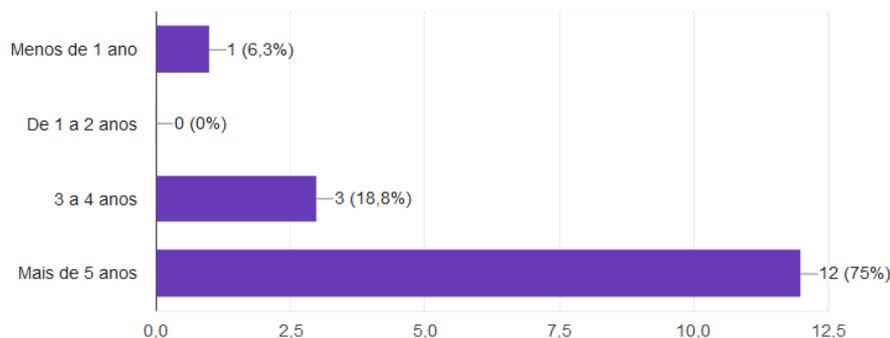
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nesta pesquisa, optamos por ter representantes de todos os cursos de EaD ofertados pelo CEAD, justamente para contemplar a dimensão multidisciplinar, quais sejam: o Curso de Informática, o Curso de Pedagogia e o Curso de Ciências Biológicas. Notar-se-á, ao longo da pesquisa, que os saberes específicos de cada área possuem uma influência direta sobre as atividades do *Design*, e o fato de os saberes disciplinares serem diferentes proporciona uma aprendizagem mútua. Nessa questão, os profissionais trabalham em diferentes cursos, por isso a quantidade de respostas foi maior do que o número de participantes.

Gráfico V. 8 Pergunta 9 Tempo de atuação (1)

9. Quanto tempo atua na EaD entre UDESC e outras instituições?

16 respostas

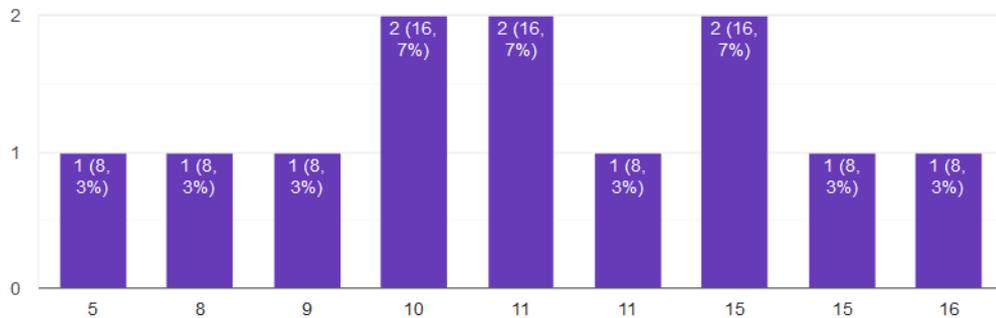


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Gráfico V. 9 Pergunta 10 – Tempo de atuação (2)

10. Se assinalou "mais de 5 anos", informe quantos

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O tempo de atuação na EaD é também um fator importante. Encontramos 12 profissionais com mais de 5 anos de experiência na EaD. Há um entendimento muito maior sobre *Design* e sobre todas as ações voltadas à EaD para quem possui experiências na área. Essas experiências práticas e teóricas possibilitam a construção muito mais tranquila e adequadas às soluções de *Design*. Todos os profissionais possuem uma larga experiência em EaD, exceto uma *designer*. Interessante foi notar que, ao se colocar acerca das questões do *Design*, ela sempre o faz tendo como referência a educação presencial, ainda que essa relação esteja sempre presente porque, ao tratarmos de EaD, tratamos também de educação como conceito amplo.

5.6 Coleta dos dados: estratégias e instrumentos

Do ponto de vista das estratégias de coleta de dados, Godoy (1995) destaca que a melhor possibilidade para se captar a realidade é aquela em que o pesquisador tem a capacidade de se colocar no lugar do outro. Um dos argumentos dessa defesa é o fato de que o percurso de uma pesquisa de abordagem qualitativa envolve interpretações críticas da realidade e é composto de inúmeros fatores que são de natureza individual, coletiva e institucional.

A presença do pesquisador deve considerar a visão dos vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Nesse sentido, “o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com

imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador” (Martins, 2008, p. 24).

Concordando que a seleção das técnicas de coleta de dados, bem como a manipulação e leitura das informações é tão importante quanto as fases iniciais da pesquisa, utilizamos, nesta tese, o pressuposto da triangulação como pressuposto para “*utilizar fontes múltiplas de evidências*” (Yin, 2005, p. 125). Isso implicou a aplicação de uma variedade de técnicas de coleta de dados, em diferentes momentos e com diferentes informantes. Essa estratégia suporta a defesa de que é necessário estudar o caso na sua complexidade e totalidade, ainda que seja uma instância particular. A triangulação pode ser entendida na perspectiva do diálogo entre diferentes métodos, técnicas, fontes e pesquisadores.

Essa técnica é descrita por Denzin e Lincoln (2006) como uma combinação de diferentes metodologias para estudar o mesmo fenômeno, o que possibilita assegurar uma compreensão mais consistente do fenômeno por meio de múltiplos métodos e várias fontes, objetivando mais rigor na construção da teoria.

Ainda, de acordo com Yin (2005), Minayo (1994) e André (2002), a utilização de muitas e diferentes fontes para a obtenção de evidências e informações é um ponto forte para um estudo de caso. Por isso, a investigação, tanto na fase de coleta (observação) como na fase de análise de dados, pode se utilizar do método de triangulação. Ao combinar técnicas, esse método auxilia na ampliação da perspectiva em torno do fenômeno pesquisado e pode ser visto como uma combinação que representa um ganho às pesquisas qualitativas justamente pelo cruzamento dos pontos de vista, por meio das diversas fontes, para a coleta das evidências e para a análise dos resultados.

Essa variedade de técnicas de coleta de dados, segundo Denzin e Lincoln (2006), se interliga à esperança de sempre assegurar a melhor compreensão do assunto que está em estudo. Assim, ao aproximar diferentes estratégias e opções metodológicas, a pesquisa atende à finalidade da abordagem qualitativa e etnográfica e facilita ao pesquisador “complementar fontes de coleta”, bem como “fazer correções e descobrir novos horizontes” (André, 2002, p. 59).

Para Minayo (1994), os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa devem permitir uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica. Também devem permitir percebê-la reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos.

No intuito de captar a essência do fenômeno para poder compreendê-lo no seu sentido mais profundo, “para a coleta de dados, três técnicas de pesquisa são pertinentes e recomendadas e muito

utilizadas em estudos de caso etnográficos: a entrevista, a observação participante e os textos escritos pelos sujeitos” (Martucci, 2001, p. 6).

Ampliando o lastro de instrumentos para a coleta dos dados nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação, o grupo focal, a entrevista e a análise documental, conforme apresenta a figura apresentada a seguir:



Figura V. 2 Mapeamento de Coleta de Dados
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A seguir apresentaremos a descrição que a figura sugere e a respectiva fundamentação das técnicas de coleta de dados:

5.6.1 Observação direta e participante

A primeira técnica usada foi a da observação participante. Sobre essa escolha, Dencker e Viá (2008) observam que, como método de coleta de dados, a observação permite ao pesquisador obter informações sem que seja necessária a colaboração de grupos ou de pessoas. Embora seja possível utilizar a técnica de observação independentemente de outras técnicas de coleta de dados, de modo geral, ela é empregada de forma combinada com outros métodos para a obtenção de informação em pesquisas qualitativas.

A pesquisadora Marli André (2002) define a observação participante como uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, e “[...] permite, como instrumento, que ele

responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas se necessário, revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo metodologia ainda durante o trabalho” (André, 2002, p. 28).

A observação participante é recomendada para a obtenção de um maior nível de informações, bem como para descobrir aspectos novos do problema, pois permite ao pesquisador se aproximar da perspectiva dos sujeitos. Segundo Martins (2008, p. 24), o pesquisador, no papel de observador, “deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações”. Essa preocupação deve estar presente em todas as fases das atividades do grupo em estudo.

A observação participante ocorreu no dia a dia do trabalho no Multi.Lab.EaD, em reuniões com a equipe e entre equipes pedagógicas do CEAD, ao longo dos anos de 2017 e 2018, com uma frequência bimestral. Para efeito dessa pesquisa, os momentos de participação em observação incidiram sobre: a) a elaboração dos manuais e guias de orientação das atividades de *Design*; b) a reunião para a implantação das Comunidades de Prática; e c) a reunião para a elaboração do *Design* dos cursos.

A observação seguiu um roteiro de cenário e de campo, nem sempre igual. Na fase intermediária da pesquisa, algumas questões foram acrescentadas à medida que as observações foram avançando. O registro dos dados foi feito com auxílio de caderno de anotações, gravações autorizadas e em alguns casos, fotografias.

5.6.2 Questionário

No entendimento de Gray (2012), o questionário é uma das técnicas mais utilizadas na coleta de dados primários, permitindo uma abordagem analítica explorando relações entre diferentes variáveis. No caso dessa pesquisa, o questionário serviu como uma das técnicas que, em conjunto de outros instrumentos de coleta, teve como finalidade coletar informações mais objetivas com relação à identidade dos participantes em atuação na instituição.

O questionário desta pesquisa foi elaborado com a ferramenta google forms (Apêndice 2) e enviado aos participantes para ser respondido após o desenvolvimento do grupo focal. O instrumento é composto de 20 questões, entre as quais, dispunha de questões de múltipla resposta, bem como descritivas. Possui como finalidade conhecer o perfil dos participantes que atuam no Multi.Lab.EaD e como cada formação identitária contribui no desenvolvimento do trabalho de *Design* da EaD.

5.6.3 Grupo Focal

Uma das técnicas utilizadas no processo de coleta de dados foi a do Grupo Focal, que é um método utilizado em pesquisas qualitativas e de tendência social (Minayo, 1994). Possui como característica central a interação entre os participantes, os quais são motivados a responder questões relativas a um determinado tema. O diálogo oportuniza o debate, a socialização de ideias, saberes, sentimentos e compreensões sobre um dado tema. Os participantes puderam discordar ou concordar entre si, sem o compromisso de chegarem às mesmas conclusões ou consensos.

A técnica do Grupo Focal deu atenção ao “significado que tem as ações e os eventos para as pessoas e os grupos estudados” (André, 2002, p. 19). Essa atribuição de significado ao mundo não é um processo individual, pelo contrário: acontece sempre por meio da interação entre sujeitos na exploração dos temas abordados pelo moderador.

Para Minayo (2000, p. 129), o Grupo Focal consiste em uma técnica de inegável importância principalmente porque se preocupa com o estudo de representações e com “o que” e o “como” ocorrem as relações no âmbito do fenômeno, por isso é considerado um instrumento privilegiado de investigação, sobretudo porque auxilia na complementação das informações ou de conhecimentos já construídos. A relevância esteve justamente na interlocução entre os participantes e a pesquisadora que, no intuito de colher dados, foi também uma observadora atenta dos detalhes e dos movimentos gerados no interior das discussões.

Essa técnica caracterizou-se como um momento precioso de coleta de informações porque complementou os dados das observações e oportunizou aos participantes se manifestarem sobre o fenômeno em estudo. A formação do grupo foi intencional e se orientou por dois critérios de seleção dos participantes, em especial: i) por comporem o grupo de profissionais em distintas funções na Educação a Distância (docente e *Design Instrucional*). ii) por terem atuado ou estarem em atuação no desenvolvimento de atividade colaborativa em comunidade de prática.

Nessa investigação, foram conduzidas três sessões de Grupo Focal: uma sessão formada somente por *designers* e duas sessões por *designers* e docentes. O primeiro Grupo Focal foi composto por *designers* instrucionais que fizeram ou faziam parte da equipe multidisciplinar do Multi.Lab.EaD, e sua finalidade foi caracterizar a atividade do *Design* no contexto da Educação a Distância. Nessa reunião, participaram seis designers, sendo que foi realizado um único momento de discussão nas dependências do Centro de Educação a Distância.

As duas outras sessões foram compostas por oito docentes e cinco *designers*, selecionados conforme já citado em tópico anterior, e teve como finalidade realizar uma discussão compartilhada e dialogada para atender às finalidades da pesquisa. Esse grupo participou de duas reuniões.

A condução das sessões seguiu as recomendações da literatura sobre como se portar perante o grupo. Nesse sentido, tomamos o cuidado de manter um ambiente tranquilo, agradável e acolhedor, permitindo aos participantes se sentirem confortáveis, encorajando-os a se manifestarem sobre as suas visões e a realidade da atividade do *Design*. No que se refere aos temas discutidos, as questões foram elaboradas tomando-se como base as etapas do *Design*: ideação, criação e implementação (Apêndice 3). Em cada uma dessas etapas se inserem as seguintes dimensões: saberes profissionais e *Design*, a ideação/planejamento do *Design*, a criação do *Design* da EaD, cujas associações proporcionaram a discussão sobre: fontes e natureza de saberes, conceitos de *Design*, importância do *Design*, modos de pensar o planejamento do *Design*, o trabalho colaborativo e as formas de mediação em comunidade de prática, bem como os desafios, as possibilidades e as limitações do trabalho em grupo na EaD.

O registro dos dados foi feito com auxílio de gravação em áudio, vídeo e transcrições das falas. Outra técnica que também auxiliou a sistematizar informações centrais apontadas nas discussões da construção do artefato foi o mapa de força. O mapa de força é um instrumento que ajuda na coleta e análise de dados e é usado em planejamentos e prática do *Design*. Objetivou o registro de representações icônicas dos elementos-chave do contexto do *Design* (pessoas, recursos, estratégias, objetivos) e linhas que demonstram as relações entre esses elementos. Essas relações foram marcadas por sinais de “+” (positivos), quando na relação entre dois elementos houve um apoio, auxílio ou contribuições; e com sinais “-” (negativos), quando houve tensão ou não se alcançou o desejado ou o ideal.

Com o desenvolvimento do Grupo Focal foi gerado um mapa de força para compreender as demandas a partir dos interesses dos participantes e captar significados em profundidade. Esse instrumento vem sendo apontado há muito como uma característica essencial dos pesquisadores que realizam trabalho de campo em pesquisa do tipo etnográfico, ele foi adotado nessa técnica, reconhecendo que “o pesquisador deve tentar se colocar no lugar do outro para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo e pensando” (André, 2002, p. 62). Aliada aos requisitos básicos do Grupo Focal, essa técnica mapeou sentimentos, desejos, bem como as limitações dos processos de *Design* desenvolvidos pelo grupo e funcionou como um *brainstorming* que ajudou a analisar as ideias

sugeridas pelos participantes. Também ajudou a focar em novas descobertas e soluções. Os instrumentos se deu em forma de roteiro aberto que seguiu a sequência dos diálogos (Apêndice 4)

5.6.4 Entrevista

A terceira técnica utilizada foi a entrevista. Para Yin (2005), “uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso são as entrevistas”, que “[...] são fontes essenciais para o estudo de caso”. É “[...] importante que sejam conduzidas de forma espontânea” (Yin, 2005, pp. 116-117). Como em qualquer trabalho de investigação, o instrumento de coleta de dados deve ser suficientemente eficiente para recolher as evidências necessárias. Quando o estudo é do tipo etnográfico, essa técnica de coleta de dados é sempre recomendada, segundo os autores. Na abordagem qualitativa, as entrevistas possuem a finalidade de aprofundar questões e esclarecer fatos e informações sobre dados já levantados.

De acordo com André (2002, p. 28), a entrevista “ajuda a fortalecer o critério de confiabilidade ao estudo, principalmente quando o estudo de caso é desenvolvido em um período concentrado de tempo”. Já que há a necessidade de retratar a situação investigada em suas múltiplas dimensões, ela pode capturar informações com variedade de significados.

Segundo Yin (2005, p. 118), um dos propósitos principais da entrevista é o de corroborar certos fatos que já acredita terem sido esclarecidos e não indagar sobre outros tópicos de natureza mais ampla e espontânea.

O sucesso de uma entrevista, segundo Martins (2008), está no planejamento, que requer do pesquisador um conhecimento prévio sobre o entrevistado. No momento da execução da técnica, deve-se tomar o cuidado de registrar os dados relevantes ao pesquisador.

Assim, o roteiro da entrevista (Apêndice 4) levou em conta a fundamentação teórica da investigação e as informações prévias do pesquisador, por fazer parte do campo, bem como as que foram coletadas no momento da fase exploratória sobre o fenômeno (Triviños, 1987).

Foram realizadas entrevistas com três *designers* e dois docentes. O critério da seleção dos participantes foi a necessidade de complementação de dados. Por isso, optamos por incluir os sujeitos imersos nos trabalhos colaborativos de *Design*. Esses sujeitos participaram do grupo focal e das atividades de desenvolvimento do artefato, cuja técnica será apresentada a seguir.

As entrevistas foram realizadas após o desenvolvimento das discussões no Grupo Focal, e as questões fazem parte do conjunto de temas definidos neste grupo. Os registros foram feitos por meio

de gravação de voz e, posteriormente, foram transcritos, e os dados serão compilados em planilhas por categorias próprias da técnica de análise de conteúdo.

5.6.5 Artefato

Os artefatos são uma técnica do estudo de caso e podem constituir-se de “um aparelho de alta tecnologia, uma ferramenta ou instrumento, uma obra de arte ou outra evidência física [...] e são importantes quando podem constituir um componente essencial do caso inteiro” (Yin, 2005, p. 124).

Nessa pesquisa, o artefato correspondeu à elaboração de uma proposta colaborativa de *Design* para a Disciplina de Didática para o Curso de Ciências Biológicas. A seleção da disciplina ocorreu por três motivos: i) a professora da disciplina era uma das professoras participantes do Grupo Focal e seria a responsável por implementá-la; ii) a professora se disponibilizou a desenvolver a experiência e apresentar o artefato, tomando como base os princípios de desenvolvimento de *Design* em curso no Multi.Lab.EaD; iii) a *designer* instrucional possuía formação na área de Biologia e seria interessante perceber a associação de saberes em relação à professora, cuja sua formação era no Curso de Pedagogia.

Essa técnica auxiliou a catalisar uma abordagem de *Design* sugerida nos diálogos do Grupo Focal e foi desenvolvida como experiência de pesquisa e como processo institucional de *Design* para o curso no Multi.Lab.EaD. A fase da produção considerou: a necessidade de realização de um projeto com as etapas de planejamento/ideação; a criação e implementação que objetivaram associar os diferentes saberes, modos de pensar o planejamento; e as perspectivas conceituais adotadas pelos participantes. Essas fases foram delineadas considerando a experiência, as abordagens do *Design* já adotadas como prática e os componentes próprios do *Design*, bem como o potencial de desenvolvimento e a aplicação das estratégias novas e emergentes, levando em conta a estrutura de pessoal e tecnologia disponível no Centro e no Multi.lab.EaD.

Os dados foram registrados por meio de gravação, com transcrições posteriores, em registros escritos, fotografia e autodocumentação produzida pela equipe participante. Essa técnica de registro de dados equivale à produção de documentos, muito comum às pesquisas etnográficas. Constitui-se de uma rica evidência de coleta e de registro de dados que objetivou dar visibilidade ao registro das informações sobre a experiência vivenciada pelos participantes.

5.6.6 Análise documental

Essa técnica foi adotada na investigação porque, em se tratando de pesquisa qualitativa, a análise de documentos e de desenvolvimento de autodocumentos pode acrescentar informações e ampliar as descobertas, revelando características dos cenários e gerar mais dados sobre o fenômeno em estudo. Ela oferece algumas vantagens, e uma delas incide sobre a possibilidade de os documentos serem consultados *a posteriori* da etapa de coleta, diferentemente de outras técnicas, que são consideradas “*fonte não reativa*” (Lüdke & André, 1986, p. 39). O uso de documentos depende apenas do tempo e da disponibilidade do pesquisador para a consulta e organização. Outra vantagem em potencial é a razão de ser uma técnica complementar que amplia informações e dados coletados por outras técnicas utilizadas.

Segundo Lüdke e André (1986), há três situações básicas para o uso apropriado da análise documental:

Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como por exemplo a entrevista, o questionário ou a observação, quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta. (Lüdke & André, 1986, p. 34).

Para Yin (2005),

O uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de verificar a grafia correta e os cargos ou nome de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista, em segundo, os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. [...] Em terceiro lugar, você pode fazer inferências, [...] pode encontrar novas questões sobre comunicações e redes de contatos (Yin, 2005, p. 112).

Sob essa ótica, a técnica serviu à finalidade de inventariar os processos que orientaram as práticas de *Design* e o lugar do próprio *Design* no CEAD/UDESC, além de auxiliar na ampliação das informações obtidas através de outras técnicas e subsidiar a compreensão de eventuais contradições com as evidências já coletadas.

Os documentos utilizados nesta pesquisa foram os manuais instrucionais, relatórios, projetos pedagógicos dos cursos, o projeto de implantação do Multi.Lab.EaD, guia de orientações para o desenvolvimento das atividades de *Design* e de material didático, projeto de credenciamento institucional para a Educação a Distância, guias dos fluxos das atividades, as atas, as resoluções

institucionais que implementam a EaD e os editais de seleção de profissionais. O levantamento dos documentos foi realizado *a posteriori* à aplicação das demais técnicas de levantamento de dados. Os documentos versam sobre o modelo e o sistema de EaD adotado no CEAD, a organização didático-metodológica dos cursos e a estrutura e funcionamento das atividades do *Design*, fluxos de atividade e de execução dos trabalhos.

5.7 Análise dos dados e interpretação dos resultados

O desenvolvimento de uma pesquisa deve dispor de “um conjunto de técnicas e de um instrumental claro, coerente, elaborado para ser capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (Minayo, 1994, p. 16).

De acordo com Triviños (1987), os fenômenos de uma pesquisa estão impregnados dos sentidos que emergem do contexto, e estes possuem uma grande carga de subjetividade porque uma pesquisa está sempre baseada no tripé fenômeno, sujeito e método. No entender de Gatti (2001), mesmo tendo uma problematização adequada da pesquisa, sabe-se que não é possível encontrar uma resposta evidente que foi, de certo modo, intuída no ponto de origem da investigação.

A interpretação dos resultados está fundamentada no método de triangulação, na análise, e auxilia na premissa de manter a confiabilidade e validade da pesquisa (André, 2005; Martins, 2008; Yin, 2005). O processo de triangulação favorece o desvelamento do fenômeno sob várias perspectivas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (Martins, 2008, p. 80).

Na perspectiva da triangulação, a interpretação dos dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo sob a orientação dos pressupostos de Bardin (2004), Moraes (1999), Gomes (1994) e Minayo (1994).

De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo pode ser compreendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens (Bardin, 2004, p. 37).

De acordo com Minayo (1994), existem distintos tipos de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática, que tem como finalidade descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico desejado.

Para Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui-se de uma metodologia de pesquisa para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos e, por meio das descrições sistemáticas, ajudar a reinterpretar as mensagens para gerar uma compreensão de significados num nível que vai além de uma leitura comum. O tratamento do material deve conduzir à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição.

Conjugando com uma visão descritiva e interpretativa, a análise categorial temática foi considerada a mais adequada a esse estudo e, por isso, foi adotada. Esta ocorreu por etapas: primeiro, com desdobramento em unidades do texto e, segundo, com a criação de categorias para análise. O processo envolveu três momentos: i) pré-análise: inventário e ordenação dos elementos; ii) exploração de material e classificação e organização das mensagens das unidades para a sua respectiva análise; iii) tratamento dos resultados com descrição, interpretação, inferências e diálogo com o marco teórico-conceitual.

A categorização sugerida por Bardin (2004, p. 111) consistiu em um processo de redução do texto às palavras e expressões, evidenciando uma “construção ordenada do contexto e da realidade do fenômeno investigado. Teve como finalidade “gerar os conceitos”, segundo Gomes (1994, p. 70), os quais ordenaram os objetos e processos, fixando o recorte do que deveria ou não deveria ser examinado e construído.

A codificação, segundo Bardin (2004), trata do resultado da evidência de palavras-chave e de expressões que se triangulam e constituíram as unidades de registro (tema). As unidades de contexto (núcleo norteador), posteriormente, a categorização intermediária e final são oriundos desta etapa. As categorias intermediárias foram elaboradas com base na classificação das falas, que, na sequência, determinou a construção das categorias finais ou conclusivas (cf. representação na Figura VI. 2).

A delimitação das temáticas baseou-se nas expressões relevantes com a finalidade de responder aos objetivos da investigação, nos enquadramentos conceituais sugeridos pela literatura, nos registros feitos e no conteúdo das entrevistas e do Grupo Focal. Contudo, foi importante levar em conta o que Lüdke e André (1986) explicam sobre a categorização:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (Lüdke & André, 1986, p. 49).

Após categorizar e decodificar sistematicamente os dados do Grupo Focal, das entrevistas, das observações e a autodocumentação, buscamos extrair o significado do conjunto das análises feitas. O índice de conceitos que agruparam as informações analisadas e interpretadas geraram conexões entre os temas, criando uma narrativa descritiva. Finalmente, as conexões criaram uma aplicabilidade dos resultados nas circunstâncias desse estudo. Os vestígios/dados vinculados ao alinhamento teórico resultaram em um relatório e dele emergiu a matriz teórico-conceitual de *Design* da EaD, interligando as unidades de sentido com a matriz teórico-metodológica.

Contudo, consideramos a sugestão de Gomes (1994, p. 79) sobre o produto final da análise de uma pesquisa. Segundo o autor, este sempre deve ser encarado de forma provisória e aproximativa porque, em se tratando de ciência e de abordagem qualitativa envolvendo as ciências sociais, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

A interpretação em uma análise deve ter em conta duas dimensões: o rigor da objetividade e a construção na subjetividade, que muito vem coroada pela intuição. Não deixa de ser uma ação intelectual que permeia os sentidos na relação com a técnica e que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo de diagnóstico. Faz-se necessário, também, certo grau de inventividade e criatividade, que se inicia na definição das categorias de análise.

Assim, com base no que destaca Pedro Demo (2002, p. 39), “pesquisar é sempre dialogar no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro, dentro de um contexto comunicativo nunca de todo devassável, [...] sabendo que quem pesquisa tem o que comunicar”. O protagonismo gerado no e com o grupo (pesquisador e participantes) influenciou na construção do conhecimento e implicou aprendizagens, e, na continuidade, há sempre algo para comunicar. Este comunicar deu origem ao relatório deste estudo de caso, que constitui parte essencial e central desta tese, que foi tecida com a apresentação, discussão, interpretação e análise dos dados, proposta no capítulo a seguir, que apresenta os dados gerando uma discussão de resultados ao tecer uma rede de significados ao elaborar as interpretações à medida das abordagens analíticas.

5.8 Síntese do Capítulo V

A síntese constitui-se de uma representação esquemática com todos os componentes discutidos neste capítulo, conforme destaca-se na figura a seguir:

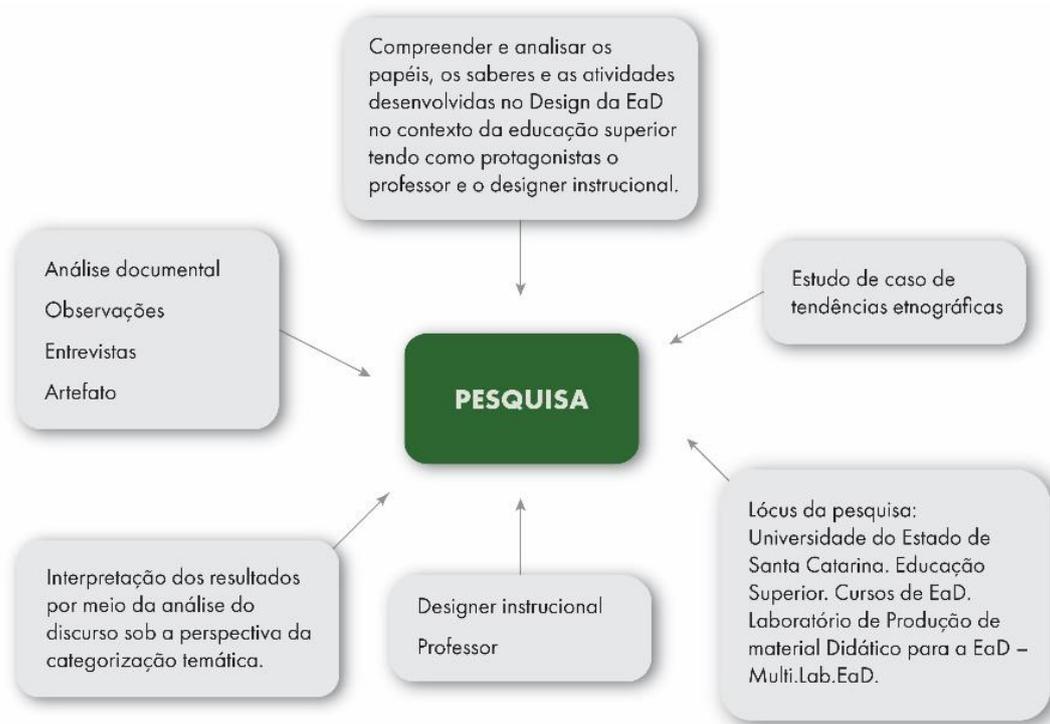


Figura V. 3 Metodologia da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apresentada a metodologia da investigação, passamos à apresentação dos dados e à análise dos resultados. As análises serão feitas simultaneamente à apresentação dos dados.

CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: FIOS QUE TECEM SENTIDOS

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou.
(Guimarães Rosa)

Este capítulo é dividido em três partes, a primeira apresenta os dados, as análises e as interpretações derivadas de um percurso investigativo que estuda o *Design* da EaD a partir de dois temas: **o saber** e o **pensar e a atividade** em *Design*, expressos e circunscritos em um contexto da Educação Superior a Distância, pública, que converge para uma educação dialógica, considerada a partir do princípio da multirreferencialidade. A segunda apresenta o produto final, denominado de artefato, que foi desenvolvido pela representação dos profissionais que participaram desta investigação e, a terceira apresenta o **esquema representativo conceitual do *design* da EaD**, reconhecido a partir da discussão dos resultados. Com o esquema apresentam-se as recomendações sob o esquema “mapa de força” que dá visibilidade aos aspectos a serem considerados neste modelo proposto e os devidos **alertas e recomendações**.

Os dados coletados serão apresentados simultaneamente à discussão dos resultados buscando relacionar a interpretação à base teórica para tecer um texto coerente, como todo o processo de investigação deve ser. As considerações feitas sobre as relações existentes entre pesquisador-sujeitos e a linguagem terão lugar na interlocução de vozes plurais, pautadas pelo princípio dialógico protagonizado pelos sujeitos da pesquisa e pronunciado através dos dados.

A partir da interface teórico-empírica, passamos à fase de discussão dos resultados com base na classificação temática, momento em que os resultados, as opções teóricas e as subjetividades se entrelaçam e os significados ganham forma no relatório, o que é uma derivação dos caminhos percorridos pela investigação. É uma deriva que se construiu com as indagações e com as escolhas que se organizaram e está à espera de outros olhares para tecer novos sentidos, com diferentes fios.

O cuidado que se teve na construção das categorias temáticas foi o mesmo aplicado à construção do texto que entrelaçou as experiências, as palavras e os diversos sentidos. O caminho percorrido trouxe-nos a um destino, a exemplo do que falávamos na metodologia: quando sabemos aonde queremos chegar, as dúvidas e as incertezas caminham juntamente com a finalidade. Chegou o momento de debruçarmo-nos sobre os dados, analisá-los e descrevê-los à luz da percepção dos

próprios sujeitos, da análise do investigador, das objetividades e subjetividades que deles emanam como tendência etnográfica.

Refletindo sobre o processo de pesquisa, reconhecemos em Barbier (2002) que somente após o estabelecimento de uma confiança estável do indivíduo em relação ao ouvinte é que as proposições interpretativas puderam ser feitas. Exigiram prudência e zelo, como quem toma algo de empréstimo, e não como alguém que impõe algo ou quer ouvir o que lhe fornece respostas imediatas. Ouvir, analisar, interpretar e construir uma relação interpretativa é se permitir garimpar significados sem imposição, com o discernimento necessário para encontrar os melhores caminhos para alcançar o objetivo almejado.

Na percepção de Barbier (2002), esse empréstimo pressupõe também o envolvimento do capital cultural do pesquisador, pois ele também empresta coisas de si, do seu ser: sentidos do seu ser, do conjunto de saberes de saberes e dos seus modos de agir. O autor nos lembrou que esse cabedal de saberes

[...] é constituído por sua experiência, por sua formação, por suas leituras em ciências antropossociais, por suas vivências, recheadas de subjetividade, um capital de saberes que podem ser intercambiados com a outra pessoa se ela o desejar sabendo, no entanto, que cada experiência pessoal é única e irredutível a qualquer modelo (Barbier, 2002, p. 4).

Nesta seara, entendemos também que a interpretação das práticas ou atividades humanas são diversas justamente porque elas se nutrem de princípios interativos, da relação com os outros, sob uma realidade que compreende o significado das nossas experiências e das experiências de outrem. Essas formas identitárias se estabelecem socialmente, são construídas culturalmente e influenciadas por uma série de fatores de ordem psicológica, emocional e afetivas, sendo, portanto, altamente subjetivas. Nesse sentido, a interpretação e o significado que as pessoas atribuem aos seus atos e aos de outrem são parte da própria experiência, de experiências ressignificadas, e pelo modo como cada sujeito interage no mundo e as marcas que deixa nele.

Considerando que a análise do material acontece de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear (Moraes, 1999), a construção das categorias se orientou com base na multiplicidade dos dados e adquiriu sentido no momento da organização e classificação dos vestígios coletados. Essa passagem do tempo favoreceu o amadurecimento epistemológico e metodológico juntamente com o amadurecimento acadêmico, científico e sensível do nosso pensamento como pesquisadores.

Lüdke e André (1986, pp. 42-43) observaram que o processo de construção das categorias é um percurso essencialmente indutivo, imbuído de criatividade, porém alertaram para a exigência de uma disciplina intelectual e da necessidade de um tempo de maturação oriundo das inúmeras leituras e releituras dos dados. A construção das categorias obteve, nos aspectos e nas expressões que foram recorrentes, delimitações que designaram o agrupamento inicial e que se ampliaram com as categorias subsequentes. Com vistas a responder à problematização e aos objetivos da investigação, os dados coletados foram agrupados por meio da técnica de análise categorial temática que consiste em desvelar os núcleos de sentido que compõem os diferentes discursos (Gomes, 1994; Manayo, 1994).

Para Gomes (1994), a categoria temática está ancorada por um feixe de relações que podem ser apresentadas graficamente através palavras, frases e expressões e significadas por um núcleo norteador ou um núcleo de sentido. O critério adotado nesta pesquisa, para o agrupamento e a classificação das temáticas, foi a perspectiva semântica de categorização, cujas expressões categoriais foram traduzidas em frases e palavras, respectivamente.

A construção das categorias ocorreu em dois momentos: a *priori* e a *posteriori*. No primeiro momento, a categorização teve como ponto de referência a experiência profissional, os primeiros dados empíricos disponíveis sobre o objeto de estudo, seguida das leituras e observações feitas no decorrer do processo. A primeira classificação deu origem às elaborações subsequentes.

No segundo momento, a categorização teve como ponto referencial o grupo focal (GF), as entrevistas e o questionário. De posse das respostas, agrupadas por tema, nos concentramos na primeira etapa, na qual os dados foram preparados e unitarizados. Essa etapa consistiu em identificar as diferentes informações obtidas com a leitura de todos os materiais de acordo com os objetivos da pesquisa. Com a leitura cuidadosa dos vestígios, definimos os temas, também denominados unidade de registro ou de significado (Moraes, 1999).

Em um terceiro momento, os conteúdos que se repetiram com frequência foram recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática para criar as modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2004, p. 100), e assim foram criadas as Categorias Temáticas Finais (CTF).

A codificação para a seleção das categorias se deu em função da repetição das expressões e das palavras ditas pelos sujeitos, em seguida trianguladas considerando as práticas e os sentimentos narrados pelo *designer* instrucional e pelo professor. Essas falas protagonizaram uma construção categorial sequencial e progressiva, revelando a frequência da significação semântica presente nos componentes discursivos que geraram as unidades analíticas em cada tema ou unidade de registro.

Essa categorização foi elaborada pela pesquisadora manualmente com o auxílio de quadros, utilizando o sistema operacional Office.

Em síntese, o método de análise foi desenvolvido considerando 8 (oito fases), com suas respectivas atividades, conforme apresentado na figura a seguir:

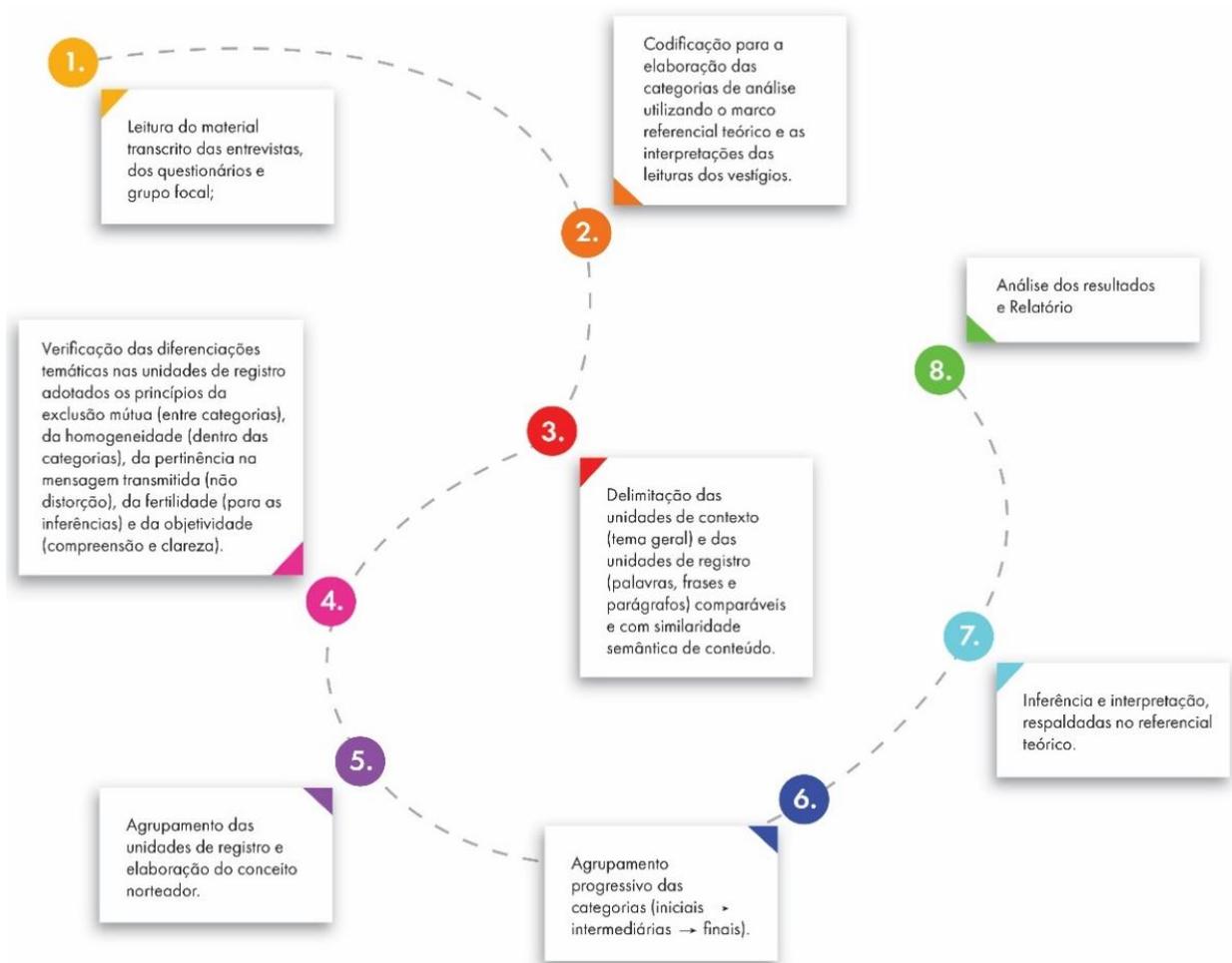


Figura VI. 1 Fases do desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A construção do relatório nasce dos extratos de pesquisa. São considerados extratos: transcrições de fala, roteiros de planejamento, imagens de fluxos de trabalho, *prints* dos espaços dos ambientes virtuais e as anotações das observações realizadas. Os extratos de texto foram escritos em itálico, com espaçamento simples, para diferenciação com relação aos demais registros de texto, principalmente as citações teóricas. As imagens foram expostas como figuras e identificadas com o título relativo e a fonte.

As categorias estão relacionadas diretamente aos objetivos específicos desta pesquisa que sugerem o encontro entre as identidades, os saberes, os fazeres e as lógicas que definem as atividades no âmbito do trabalho do *Design*. Definimos dois temas, o primeiro “Identidades em *Design*”, que encontrou três categorias temáticas finais: i) lógicas e convergências: educação e *Design*; ii) os papéis dos profissionais no *Design*; e iii) os saberes dos profissionais no *Design*, e, o segundo definido como: “Atividades em *Design*” que relacionou três categorias temáticas finais, quais sejam: i) estilos de pensar o *Design*; ii) estilos de decisão; e iii) cultura colaborativa.

A seguir apresentamos a descrição das Categorias Temáticas Intermediárias, das quais surgiram as seis (6) categorias Temáticas Finais, com seu respectivo núcleo norteador:



Figura VI. 2 Categorização temática
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados que se transformaram em categorias revelam as reações e as expressões do corpo e do pensamento emitidos pela linguagem e foram interpeladas a partir da abordagem subjetiva, explicitadas e interpretadas à luz dos princípios discursivos orientados pelo método da análise categorial temática de conteúdo (Bardin, 2004; Gomes, 1994; Moraes, 1999), tomando como ponto de aproximação o trabalho dos profissionais na atividade do design, seus modos de concebê-lo e implementá-lo. Importante destacar que as categorias estão impregnadas umas pelas outras provocando interfaces. Foi realmente difícil conseguir separar as expressões das categoriais separadamente. No decorrer do texto da análise dos dados podemos perceber esta articulação, cada unidade temática se nutre dos sentidos da outra, por isso o esquema construído desta forma para anunciar as categorias que resultaram em um tema e nas categorias temáticas finais.

Portanto, aliada à expectativa, as ações e as respostas implicaram um conjunto de diálogos que foram desnudando, paulatinamente, o cotidiano institucional dos profissionais, cujas descobertas também anunciavam um incógnito por vir com relação ao modelo de design para a EaD, objeto central neste estudo. Passemos, a seguir, as interpretações dos dados apresentado os resultados fruto das análises:

6.1 Identidades em *Design*

Inicialmente é preciso especificar a natureza das relações (o lugar de si e do outro) que os profissionais professor e *designer* instrucional estabelecem na instituição de EaD para a execução de um projeto educativo, assim como a natureza dos saberes desses profissionais que irão definir, no âmbito da EaD, o conjunto de atividades necessárias ao desempenho do seu ofício e quais papéis estão implicados na atividade de cada sujeito. Outra questão é como a natureza de cada saber se amplia quando associado com os saberes dos demais profissionais em colaboração e como estes interferem na criação e implementação das demandas educativas específicas da EaD.

Observa-se que não se está tratando do profissional em si, tampouco da sua profissionalização ou apenas do seu *locus* de trabalho, individualmente falando, mas de um sujeito que desenvolve uma atividade de *Design* em parceria com outros sujeitos e que, ao executar sua função, além de perceber-se parte do processo, ocupa uma posição que ultrapassa o *status* particular da sua formação ou da sua profissão e adquire uma identidade que mantém um vínculo com a história de vida e de trabalho na educação. Assim, neste âmbito de estudo, dois pontos necessitam ser precisados: i) quanto aos saberes; e ii) quanto ao gênero profissional.

Quanto aos saberes, em relação ao professor, há uma vasta literatura que nos ajuda a classificar os saberes ou as competências docentes necessárias ao trabalho docente. Dentre eles citamos os autores mais recorrentes e utilizados nesta tese: Pimenta (1999, 2011), Freire (2006), Tardif (2008), Tardif e Lessard (2013) e Perrenoud (2002). Já em relação ao *designer* instrucional, como já abordamos, a atividade adquiriu um *status* de profissão recentemente no Brasil (2009), e as referências quanto à classificação das competências e dos saberes necessários ao ofício ainda são muito esparsas, até praticamente inexistentes, quando buscamos em fontes científicas que definem o *Design* como trabalho educativo.

Quanto ao gênero profissional, pode-se dizer que, como a abordagem não se dá diretamente sobre um ou sobre outro sujeito profissional do grupo em particular, mas sobre o gênero profissional de ofício, os saberes necessários e mobilizados na atividade precisam ser vistos a partir da noção de convergência de ações ou de modalidades que se articulam às noções de identidade. O *designer* pode ser visto como uma “nova profissão”, aquela que ainda está em ascensão na educação, por isso discutir o *Design* da EaD é ter, também, de fazê-lo articulado à educação como conceito amplo.

Portanto, a análise das práticas está relacionada a diferentes identidades – educacional, profissional e pessoal. Os saberes de ambos os profissionais (em ação no *Design*) serão analisados na relação com a identidade de cada sujeito a partir da história e cultura pregressa, assim como a partir da influência que estes exercem no âmbito das atividades de trabalho de *Design*, influenciados pelo trabalho do outro e pelo gênero ao qual a atividade está vinculada.

As atividades são aqui analisadas como acontecimentos cotidianos de ofício (ideação, criação e implementação), tendo em vista a dimensão de comunidade, de grupo, e não apenas a partir da percepção do sujeito que executa o seu trabalho com base nas suas respectivas áreas e disciplinas. Entendemos que o trabalho, como atividade humana, visa à transformação e se organiza a partir das necessidades e demandas de ofício, em que o trabalhador, como parte de um grupo, pode ser considerado também parte de uma comunidade ampliada, ou seja, para Clot (2007) e Marx (1984), o sujeito do trabalho é também um membro de um grupo que dispõe da capacidade de se transformar por meio da consciência da própria atividade e como copartícipe de uma comunidade que se alicerça nas diversas ciências, nas experiências acumuladas e vivenciadas no cotidiano (formal e informal). Esse cotidiano é influenciado por condicionantes psicológicos, sociais e culturais, cujas práticas são heterogêneas e plurais.

Os GF envolveram *designers* instrucionais e professores, sendo que a primeira reunião estava marcada para ser apenas um encontro de trabalho e apresentação das temáticas da pesquisa, mas,

em virtude da riqueza das discussões e da forma como foi conduzida pelo mediador (que observa a metodologia do GF), passou a ser considerada parte do conjunto de dados desta pesquisa. Neste grupo constam apenas o *designer* instrucional que atua na equipe multidisciplinar do Laboratório Multi.Lab.EaD por sua natureza de atividades.

O lugar do profissional do *Design* no contexto das modalidades foi o destaque, porém, não do lugar em si, mas do ponto de vista do contexto que define as práticas do ofício na educação. As questões mediadoras foram: “a diferenciação das modalidades para o trabalho do *Design*”; “as responsabilidades de cada membro da equipe multidisciplinar no trabalho de *Design*”; “as maneiras e formas de organização na equipe para o desenvolvimento dos trabalhos e demandas postas ao grupo”. A partir dessas múltiplas questões, surgiram, no decorrer dos diálogos entre elas, outras: “o sentido e o impacto do trabalho colaborativo”; “as experiências e os conhecimentos de cada um e como são incorporados às atividades cotidianas de trabalho”; e as “relações entre as modalidades”.

Reuniões de estudo com café, com debates sobre a importância do *Design* na educação do CEAD, eram comuns no laboratório e eram feitas num período quinzenal. Uma das razões era por considerar que um *designer* instrucional “*se constrói ou se faz sendo*”, a exemplo do que pronunciava Paulo Freire (1991) sobre o ofício de ser professor: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...] Ninguém começa a ser professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). E assim é ainda mais verdadeiro quando falamos do *designer*. Os *designers* se tornam profissionais sendo fazendo, vivendo, experimentando e refletindo sobre a sua prática, tornando-se o que são (identidade) no movimento do pensamento e da ação em comunhão com o outro e em situação de colaboração porque os saberes se associam e se expandem na medida em que são incorporados. Esses profissionais trazem as experiências dos diferentes trabalhos que realizam, das formações que têm e das vivências humanas a que são submetidos todos os dias, dentro e fora da instituição, utilizando-as no trabalho e no ofício que assumiram. O diálogo entre os participantes tomou uma tarde inteira, foi agradável, dinâmico e produtivo – para a pesquisa e para a equipe – e representou um dia comum de estudos, mas de muita cumplicidade.

A primeira reunião não foi propriamente um trabalho, tampouco foi especificamente um estudo: foram momentos de reflexão sobre o fazer de si, sobre o fazer do outro em um contexto de trabalho colaborativo em educação. Foi um momento ímpar de pensar sobre o trabalho realizado, sobre o trabalho a realizar, bem como sobre aquela atividade que não pode ser realizada face às dificuldades, à falta de condições ou simplesmente porque se escolheu não fazer em detrimento de

outras prioridades. Foi um diálogo rico que tomou o tempo da análise, pois se organizou sob os sentidos próprios da linguagem dialogada e essencialmente humana.

Os dois outros GT transcorreram normalmente, de uma maneira tranquila e rica em detalhes, conforme já apresentado na introdução. Por ser também um *locus* de reflexão importante, que mantém viva a relação entre docente e *designer*, foi considerado também um momento de formação e de avaliação das práticas. Nesse sentido, pesquisa e grupo saem com ricas experiências pautadas pelo diálogo. Os temas são recorrentes, porém cabe ressaltar que durante toda a pesquisa e nos momentos específicos de coleta de dados a figura do *designer* instrucional, por sua importância na EaD, ficou muito evidenciada.

Os grupos tornaram evidentes os temas em destaque nesta tese, salientando as novas lógicas da EaD, quer seja com relação à modalidade, à sua especificidade, quer seja em relação à presença de novos sujeitos e seus respectivos papéis no contexto do trabalho educativo. O que significa o *Design* da EaD e o *designer* no contexto da ação cotidiana na instituição, e, ainda, o que a modalidade inventa a partir de suas especificidades? Esta categoria trata dessas dimensões. Nessa linha de pensamento, serão desenvolvidas as categorias finais subtraídas do tema 1 (saberes de *Design*) e o do tema 2 (atividades de *Design*), conforme apresentado no relatório elaborado a seguir. Iniciamos com as categorias temáticas finais vinculadas ao primeiro tema.

6.1.1 Lógicas e convergências: educação e *Design*

Quando nos referimos ao *Design*, ou à ação em si, segundo os dados da pesquisa, vemos pronunciada a sua importância como trabalho educativo. De um lado, verificamos uma estreita relação entre as modalidades em que o objeto do *Design* ganha sentido em relação à educação presencial. A modalidade presencial foi manifestada por grande parte dos participantes da pesquisa como um pano de fundo para refletir sobre a identidade do *Design* da EaD e da prática dos profissionais, ou seja, há uma lógica de existir no contexto da educação, como possibilidade de organização do trabalho educativo. Na transcrição das falas dos GF, a palavra “presencial” apareceu pronunciado mais de 70 vezes pelos participantes, que citam o *Design* na educação como essencial à relação educativa, principalmente para o auxílio do professor na organização dos ambientes de aprendizagem e na organização dos materiais de apoio à aprendizagem do estudante. Ficou evidente a especificidade da EaD como modalidade a partir da relação de colaboração, da troca de experiências, bem como o lugar de cada um na relação educativa – *o lugar de si* e *o lugar do outro* a partir dos papéis que cada um

desempenha na sua atividade cotidiana. Era como estar adentrando em mundo de convergência de modalidades, conforme se pode observar na primeira fala:

D1: *Na EaD, as **decisões são tomadas em conjunto**, já no presencial não, **as decisões são tomadas pelo professor**. Os processos são muito mais rápidos na educação presencial do que na EaD. **Na EaD os processos são mais demorados** porque tem muito mais pessoas envolvidas.*

O fato de dizer que os processos são mais rápidos do que no presencial não significa dizer que há uma desqualificação da EaD como modalidade, muito pelo contrário: diz muito sobre o cuidado com todos os processos presentes na EaD. Esses processos são lentos porque exigem o tempo de cada etapa, de cada prática e de cada pensamento. Há mais agentes nessa relação, e todas as ações têm de ser pensadas antecipadamente, pois os contextos de aprendizagem são outros – ampliam-se na medida do tempo e do espaço.

Embora existam vantagens e desvantagens em ambas as modalidades, como observa outro participante, há de ser perceber que há fatores favorecedores de um *status* de qualidade, o multidisciplinar, por exemplo, em que a presença deste profissional é cobiçada:

D2: *[...] **ambas modalidades têm suas vantagens e desvantagens**, mas elas se complementam. São dois tipos, são duas modalidades, porém eu acho que **elas estão se misturando cada vez mais**. A questão da multidisciplinaridade, por exemplo, é muito importante. Mas também nós temos a questão do tempo. Porque são muitas atividades e todo o processo deve ocorrer com bastante tempo de antecedência, o que não ocorre no presencial. **Com relação ao designer educacional eu gostaria muito que no ensino presencial nós contássemos também com esse profissional**. Na instituição a gente sabe que são estruturas diferentes, são muitas pessoas. Na EaD existe o professor, o designer, o tutor.*

Essa fala também reflete a importância do tempo, que é um tempo diferente do tempo do presencial. Diz, também, da importância do profissional *designer* como um ator que agrega valor às atividades de ensino, com olhares diferentes, mas que seguem para uma mesma finalidade. E ainda destaca que, aos poucos, as modalidades poderão convergir apesar das especificidades de uma e de outra, justamente porque o que importa é a finalidade do projeto educativo, ou seja, trata-se de educação. Todo o tipo de educação deve estar atenta ao projeto de sociedade vigente, e as tecnologias são um grande referencial, porém isso não basta: é preciso perceber que os perfis de seres humanos também mudam, e estudar em qualquer tempo e em qualquer lugar já é uma tendência. É preciso considerar a presença de um novo paradigma, aquele que leva em conta as tendências globalizantes, a complexidade e a pluralidade social e cultural, cujos fatores interferem na vida em sociedade e

provocam alterações também no campo educacional. Os fenômenos relacionados a esses paradigmas interferem na educação e desvelam pensamentos mais complexos, modelos pedagógicos mais abrangentes e flexíveis, novos aportes didáticos e enquadramentos conceituais da EaD e, conseqüentemente, novas práticas compostas da heterogeneidade presente no conhecimento e nas escolhas. A modalidade a distância se apresenta, portanto, como uma alternativa educacional estratégica e promissora em que o desafio está também na forma de gerar soluções eficazes para enriquecer os cursos presenciais, já que contam com a presença física do aluno nas suas unidades. É o caso da convergência de modalidades (presencial/distância), cujo conceito de educação se qualifica a partir de sua natureza híbrida, em que a tendência favorece a integração de práticas e modalidades e se nutre do potencial das tecnologias educativas e digitais (Moran, 2002, 2013; Tori, 2009). Na EaD já se percebe a presença de novos profissionais, e estes são altamente considerados no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, como destaca o diálogo a seguir:

P3: *Eu percebo a figura do designer muito importante no desenvolvimento das atividades na EaD. Ele tem um olhar diferente do professor, do pedagógico, a junção desses dois profissionais vai permitir que a sala virtual ou que o design fique mais agradável, fique adequado, que facilite ao usuário, que é o aluno, buscar as atividades que precisa desenvolver.*

O olhar diferente do profissional *designer* significa a ampliação do lastro de ação da docência, da ação educativa, do plano de aula e das aulas em um determinado espaço de ensino e de aprendizagem. Essa “*junção*” é maior do que a soma das partes: é um sistema complexo de conhecimentos e de pensamentos (Morin, 2007) que dão formas ao todo chamado projeto educativo. Há um significado ampliado do fazer educativo quando há troca. Essa é uma grande diferença da Educação a Distância: uma nova lógica diferenciada em relação ao presencial – a do trabalho colaborativo, aquele que se forma como uma rede tecida de fios e que se faz com as diferentes presenças profissionais. Essa lógica detém muitas competências que precisam ser desveladas e que, no conjunto, protagonizam excelentes projetos de formação.

A questão de auxiliar ou facilitar o trabalho do professor ou compartilhar ações seria uma forma de dividir a carga de trabalho no presencial, que está inteiramente sob responsabilidade do professor, dono da disciplina ou da série/ano em que atua. O professor quase sempre “*atua sozinho*” (essa expressão será vista mais adiante). Essa preocupação está além do trabalho em si: está na forma como o estudante aprende e na forma como os conteúdos são disponibilizados, transmitidos ou socializados. É função do *designer* conhecer as teorias de aprendizagem, as abordagens pedagógicas,

relacionar o perfil do estudante com a melhor tecnologia. Ao *designer* impõe-se também o repensar sobre os paradigmas de aprendizagem com base na sociedade em transição, com base na revolução das tecnologias educacionais, e estas devem ser analisadas a partir da sua finalidade: servir ao homem e à educação, e não ser um entrave ao desenvolvimento. A tarefa do *designer* é dar ao projeto um significado à formação. As falas a seguir observam essa tendência e vão além: o *designer* deve observar o todo para poder “*dar um direcionamento*” para que o professor possa organizar a sua proposta didática e consiga atingir os seus objetivos:

D2: *A relação do Design instrucional e do professor é uma relação essencial. O que diferencia a modalidade presencial da modalidade a distância é essa relação, essa experiência de colaboração. Você vai lidar com o número muito maior de estudante, com diferentes públicos, diferentes necessidades. Vai um pouco mais além, parece que amplia a educação em relação ao presencial.*

D2: *O professor tem que prever que vai além de conceber um plano de aula. O próprio ambiente virtual de aprendizagem é um diferencial importante na EaD. Os materiais didáticos, a figura do designer é importante, ele vai dar o direcionamento para o professor. E o professor não vai conseguir dar conta do conteúdo da sala sozinho.*

A organização da instituição assumirá contornos a partir desses novos cenários e altera profundamente as formas de ensinar e aprender, bem como as ações dos profissionais em uma instituição de Ensino Superior a Distância. Peters (2004, p. 83) sinaliza para uma “universidade do futuro. Esta integrará uma grande quantidade de formas e irá assim desenvolver novas configurações pedagógicas que não se parecerão mais com as formas tradicionais de ensino”. Os “materiais didáticos” serão diferentes, e o professor fará mais do que “elaborar planos de aula”.

Neder (2009) reflete sobre a presença desse novo panorama de educação que está sob o efeito de um novo paradigma e fala da relação com essa nova estrutura educacional. Segundo a autora, esse é um “*novo momento que a sociedade vive*” em função da inserção das tecnologias educativas. Ela ainda afirma que

este cenário altera o esquema de referência, associado à presença do professor e do estudante [...], decompõe o ato pedagógico em duplo momento e lugar: o ensino mediatizado, a aprendizagem resulta também do trabalho que o aluno realiza; a reação deste ao ensino chega indiretamente ao professor, que em sala de aula presencial constitui o mecanismo de ajustamento do processo ensino-aprendizagem, que é em grande parte reduzida (Neder, 2009, p. 99).

Quando a participante a seguir diz que “*o presencial tem muito a aprender com a EaD*” e que “*na EaD nada é tudo prontinho, estruturado*”, trata-se do desvelar de um processo de construção

coletiva em que há dois princípios bastante importantes e que aparecem ao lado do atributo “colaboração”: o “diálogo” e a “autonomia”, conforme se observa na fala a seguir:

D7: [...] e o presencial deve aprender muito com a EaD [...] no presencial há uma carga está em cima do professor, não há essa colaboração que há na EaD. A EaD dá **liberdade de professor de trabalhar de uma forma mais qualitativa** porque no presencial ele deve fazer tudo. Consigo pensar melhor com relação ao **trabalho multidisciplinar**.

D1: No presencial ele vem de um sistema escolar que **tudo é prontinho**, tudo é **estruturado e talvez quando ele chega na EAD ele se assusta** um pouco com essa forma de estrutura e deve ter autonomia.

D1: [...] na EaD, o **professor tem bastante autonomia**. O seu planejamento e a elaboração dos materiais em **parceria com o designer instrucional**, que é importante. **Quais avaliações podem ser realizadas?** Como se realiza avaliação? O professor é importante, uma figura importante nesse trabalho. Mas ele constrói o seu trabalho **também a partir daquilo que o se eu estudante deseja**.

D7: Concordo com o **D1** de que na [...] na EaD tem uma **equipe muito maior** para pensar e trabalhar em conjunto. Do ponto de vista da equipe multidisciplinar penso que essa tem contribuído para manter esse aluno motivado no processo ensino-aprendizagem, porque essa equipe **pensa esse processo em conjunto com a preocupação que tenha uma formação de qualidade do início ao fim**.

Os autores supracitados a corroboram com o que diz uma participante: “o professor não vai conseguir dar conta do conteúdo da sala sozinho”, assim, na EaD, haverá sempre uma equipe para ajudar. O professor é uma figura bastante importante e, junto com a equipe multidisciplinar, pode qualificar o processo educativo, pensar o projeto do início ao fim e antever cenários. A EaD requer uma estrutura didática maior do que a preparação do presencial, que é um plano e que pode ser organizado no decorrer dos dias. Então a EaD tem muito a contribuir com o presencial também, e assim vai se construindo uma nova identidade de Universidade. Segundo uma das participantes, “no presencial tudo é muito estruturado, prontinho”, e pode ser que, quando chega à EaD, se assuste. Afinal, na EaD há uma flexibilidade, há uma nova configuração de educação e de desenvolvimento de processos. Assim, vemos que não é só o contrário que acontece: há uma convergência no sentido de reconhecer que é de educação que se fala, que a EaD é apenas uma modalidade.

E talvez não seja apenas isso: como será visto em outra interlocução, trata-se da natureza do trabalho e do envolvimento de outros sujeitos na relação educativa. Outros sujeitos potencializam os trabalhos e colaboram na construção do projeto educativo. Não é mais um trabalho com ele mesmo, individualizado, tampouco com as mesmas ferramentas. Esse posicionamento com relação à parceria foi unânime:

D7: Talvez **não se trata só de flexibilidade e autonomia só**, trata-se talvez da quantidade de trabalho que tem o professor presencial, tem muitos afazeres. **São várias atividades na educação presencial e não tem parceiro para trabalhar com ele...** que seria o designer. [...] Por isso que a educação presencial não é muito colaborativa porque, como é que você vai chegar perto de um colega seu e perguntar 'ah, pode dar uma olhadinha nessa minha atividade, nesse meu projeto, nesse meu planejamento?', já porque todos estão sobrecarregados. Por isso acaba sendo no **presencial muito individual. A questão é o trabalho colaborativo se dá quando se pode contar com o outro na atividade, no trabalho.**

P3: O Design é uma atividade importante na EaD e a contribuição dele (do designer) é fundamental. **O diálogo favorece a construção** de uma sala mais agradável em que usuário, que é o aluno, tenha a facilidade de atuar, de mexer, de transitar.

P2: Na **EaD o planejamento é fundamental e está na dimensão do coletivo.** No momento inicial da disciplina – Cronograma (tempo) – e prever os apoios... Preocupação com o pedagógico para que o aluno se **encante.** **O design é isso nessa relação docente e designer.**

Sa: Para esse professor que vem do presencial. **Muito do que ele sabe ele vai conseguir aplicar na EaD. Mas é com a atividade que ele vai desenvolver em conjunto.** Pensando colaborativamente com a **equipe multidisciplinar**, com o design instrucional, com o design gráfico com o editor de texto. Aliás com o editor de vídeo, com o pessoal que grava as videoconferências. **A atividade conjunta tem muita importância na equipe multidisciplinar e gera criatividade e inovação.**

Essa nova lógica do “fazer juntos”, do “diálogo” favorece a construção do desenvolvimento dos processos formativos. Sob essa lógica, a EaD exige também uma nova postura frente aos profissionais, frente às práticas educativas, à flexibilidade e à autonomia. Os princípios da autonomia, da dialogicidade e da flexibilidade permeiam as práticas de EaD, o que parece ser uma contraposição em relação à modalidade presencial. Essas práticas geradas em conjunto criam processos de inovação, pois há sempre a contribuição do outro, que é parceiro de projetos. Esse diálogo facilita novas construções e ambientes mais propícios – é como se, vivendo a prática de um modo mais colaborativo e negociado, também pudéssemos proporcionar algo parecido ao estudante. Essa estrutura da EaD parece influenciar diretamente no modo como concebemos os projetos na modalidade a distância.

Se na modalidade presencial o trabalho é mais solitário, na EaD, com o trabalho do *designer*, há uma arquitetura do fazer – uma teia tecida a várias mãos e cérebros que envolve diferentes saberes e estilos de fazer. Os saberes e as opções crescem na relação com o outro, no contexto social de referência, ou seja, eles dão forma às ações por meio do trabalho compartilhado, ou seja, em situação relacional. Com isso, podemos observar que o despertar desse movimento não se cria com a ilusão de que as novas tecnologias se constituem apenas de dispositivos complementares, mas, sim, que caracterizam uma nova lógica de pensar e de se relacionar com o real. “É nessa interação que se tece o novo” (Gomes, 2001 apud Faria, 2003, et al., p. 244). Com o exposto, fortalecemos a sustentação

de que o discurso conceitual e teórico da EaD está impregnado de influências e condicionantes sociais, culturais, políticos e é fruto do quadro de mudanças constantes pelas quais passa a sociedade.

Quando o trabalho do *Design* é pensado como necessário para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, a partir da relação professor-aluno-*designer*, o ato do *Design* passa a ser uma produção intelectual interativa, como observa Preti (2000), e a tomada de decisões por parte dos profissionais ocorre ao longo de todo o processo de desenvolvimento. Esses atos de “conversar”, “selecionar” e “produzir” precisam mobilizar saberes, estratégias e táticas, e se um estiver sem o outro a operação não se conclui, falta uma peça no quebra-cabeça do desenho e da execução. Não há um sem o outro para a qualidade da operação. Um olhar, uma sugestão e um caminho são essenciais à condução do trabalho, e “*esse acolhimento do designer é muito importante*”, como se pode observar na fala a seguir:

P4: Esse acolhimento [do designer] é muito importante, essa necessidade de mudar a orientação ou de olhar para aquele **espaço e verificar o que é melhor**: isso aqui pode ser diferente, isso aqui tá muito igual, e o professor pergunta: “como eu vou fazer isso aqui?, como eu posso fazer diferente?.

P4: Eu disse à designer x: **vamos mudar isso aqui, isso aqui... tá muito igual...** Eu acho **que esse acolhimento [do designer] então é muito importante, necessário**. Eu vejo o *Design* muito importante na Educação a Distância.

D2: [...] o professor também pode ser um designer instrucional. Os designers quase todos já foram professores.

O acolhimento do *designer* é atividade, é direcionamento, é ação. É parte do trabalho dele como profissional. Rocha e Amador (2018, p. 4), com base em Clot (2007), nos ajudam a relacionar tal dimensão. Eles explicam que a atividade do trabalho envolve sempre uma multiplicidade de caminhos, e os profissionais os percorrem para dar conta de efetuar as tarefas. Então, segundo o ponto de vista dos autores, “o trabalho é uma atividade que consiste em um plano potencial de ação, em que as forças de criação são ativadas para que novos modos de fazer (singulares no sentido de que se expressam no ato de cada trabalhador, mas apoiados no coletivo) possam emergir” (Rocha & Amador, 2018, p. 4).

“*O professor também pode ser um designer instrucional*”. Sim, com certeza pode, porque o *Design* é uma construção com base em conhecimentos de diferentes áreas, e, ao capitanear esses conhecimentos, um profissional, por meio de múltiplas experiências, pode se tornar em excelente profissional do *designer* – e a colaboração também faz desse profissional um *designer* em potencial.

Então, os papéis podem se confundir, uma vez os “*designers quase todos já foram professores*”, como diz uma das *designers*.

Gomes (2001 apud Filatro, 2008) diz que o *designer* é “um sujeito que atua no ponto de intersecção entre várias competências”, assim, é possuidor de saberes necessários à prática educativa discutidos por Paulo Freire (1996). Segundo Gomes, o *Design* é um campo profissional ressignificado com a emergência da internet, podendo o *designer* ser identificado como um profissional genérico e um especialista na área do planejamento educativo, em que o diálogo seria o princípio organizador da atividade que desenvolve, um artista que é capaz de criar condições para encontros educativos.

Além disso, o *designer* é essencial na relação educativa na modalidade a distância porque, segundo a mesma participante, sem um *designer* a educação pode “*virar um caos*”, como vemos no trecho do diálogo a seguir. Assim, infere-se que nem sempre é possível fazer as métricas didáticas adequadas em educação sem um profissional designado para a atividade de *designer*, ainda que esteja na presença de um professor. Nesse sentido, “*ouvir os designers é preciso, é importante*” porque “*existem regras que são do domínio do design*”, observa a *designer* que faz uma interlocução com a professora.

P4: Um exemplo da disciplina em que trabalhei e que **foi uma experiência que prejudicou o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes** porque a disciplina tinha muito conteúdo, muitas atividades e o aluno não daria conta de fazer as atividades no tempo do semestre porque ele também tinha uma sobrecarga de trabalho de outras disciplinas. Segundo Ga: **isto foi a expressão Do Caos.**

D2: Existem **princípios** que são **regras que são de domínio do design** e que ele, com seus estudos, sabe que isso não pode, que isso vai trazer prejuízo, **sobrecarga cognitiva**, vai cansar o aluno, ele não vai conseguir se achar, não tem contraste, a letra não consegue ser lida, a pessoa com baixa visão tem que ter outro design. **Isso tem a ver com design e com didática. O designer deve saber didática de tecnologia e de gestão de ambientes de aprendizagem, acessibilidade, e deve também compreender as teorias de aprendizagem.**

D1: Considero importante a questão **da usabilidade, acessibilidade**, e isso também influencia no tipo de material que está sendo utilizado. É diferente do presencial, é preciso de tutoriais. **Essa é uma grande diferença e da importância do design da educação.**

Existe uma lógica nessa atitude. Existem lógicas na educação, e a EaD tem suas especificidades. O *Design* é um campo em que essas especificidades da educação são atendidas, e o sujeito a ser beneficiado deve ser o estudante. E essas regras possuem total relação com a forma com que os alunos aprendem: “*isso tem a ver com design e didática*”, com o *designer* no diálogo. Não se pode organizar aleatoriamente uma situação de aprendizagem: essa é a lógica da EaD. O modo como os processos são organizados não se dá de modo aleatório: devem atentar para os estilos de ensinar e

de aprender, para o contexto desses sujeitos, quer sejam estudantes ou os profissionais da educação. *“O designer deve saber didática de tecnologia e de gestão de ambientes de aprendizagem, acessibilidade, e deve também compreender as teorias de aprendizagem”*. Esses saberes são um componente das especificidades do *Design* da EaD, para que esses processos possam ser executados. Tais processos assinalam diversos caminhos e exigem dos profissionais do *Design* um fazer-se presente durante todo o percurso – em relação ao projeto, ao contexto e em relação ao outro, que é o parceiro da relação: o professor ou a equipe de tecnologia, da informática, da multimídia, por exemplo. Essa interação remete à ideia de trabalho colaborativo de essência coletiva, que é uma essência do trabalho em EaD.

O *designer* assume a função de mediador e de agente facilitador entre a teoria, o conteúdo e a prática, entre a ciência e o conhecimento, entre o estudante, suas expectativas e meios de desenvolvimento do ensino. Por isso, são componentes importantes da EaD a acessibilidade e a usabilidade, como foi citado em um dos trechos do diálogo. Isso diferencia também as modalidades, como diz um participante: *“Considero importante a questão **da usabilidade, acessibilidade**, e isso também influencia no tipo de material que está sendo utilizado. É diferente do presencial, é preciso de tutoriais. Essa é uma grande diferença e da importância do design da educação”*.

Estes profissionais, em grupo, pensam, criam, questionam, trocam, usam e mobilizam diferentes saberes e configuram distintas formas de agir e, a partir das sínteses, encontram soluções muito em função das experiências e conhecimentos precedentes que possuem. Os *designers* são responsáveis por simular situações problematizadoras com base em conteúdos e informações variadas e complexas; articulam ideias e expectativas sob diferentes olhares, posicionamentos e tendências – por isso a equipe é de tendência multidisciplinar. Como observam os participantes, *“há uma diferença do presencial”*, onde o professor é o centro, é o catedrático da disciplina. Na EaD, as responsabilidades se diluem, e o que fornece subsídios a essas formas de agir é o modo como as especificidades da EaD atuam no contexto do projeto educativo, o que está muito relacionado às experiências, ao modo de agir do ser humano – o profissional de EaD e suas visões de mundo, de sujeito e de trabalho.

Na EaD, a autoridade do professor se dilui, e o estudante sabe que existem outros agentes no processo que protagonizam modos de organizar as rotinas da sala de aula. *“Existe uma estrutura predefinida no presencial, mais aos poucos vai mudar”*, observa a professora no trecho do diálogo a seguir. Ela não diz que *“aos poucos **pode** mudar”*: **vai** mudar em virtude da organização da sociedade, da cultura tecnológica e do perfil do sujeito nessa sociedade. A EaD poderá contagiar a modalidade de educação presencial, que é secular. Podemos pensar essa situação sob o ponto de

vista de um paradigma emergente. O paradigma emergente assume essa abordagem referencial e sistêmica em um *locus* explicativo, para um olhar contextualizado e multidisciplinar também na EaD, que reconhece a dimensão holística do sujeito sobre sua atividade. Desse ponto de vista, “[...] aborda o processo educacional como aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade, tendo em vista a ‘formação integral do educando’” (Martins, 2004, p. 88).

Essas múltiplas experiências criam e alteram realidades e conceitos. Sendo assim, no ponto de vista de Neder (2009, p. 113), “os conceitos trazem em seu escopo as marcas do seu tempo e por isso devem ser entendidos na circularidade cultural dos indivíduos e de suas práticas”. Percebê-los como dinâmicos significa reconhecer que também somos afetados por eles e por toda essa “*maquinaria*” e pelas possibilidades de aprender das quais trata Belloni (2002). Podemos pensar que essa circularidade se dá no correr do tempo e dialoga com os diferentes âmbitos da vida e da história – da experiência do cotidiano à ciência, que compreendem as teorias e as ideologias, resultados das atividades humanas sobre e no mundo. Todavia, há de se considerar que não há uma verdade absoluta: há verdades, a depender dos pontos de análise.

Na modalidade presencial, em função da sua estrutura, há uma série de processos que são diferentes da modalidade a distância – que conta com um material diferenciado, a forma de organização do ensino atento, de modo que o estudante tenha completo acesso e compreensão, sistemas tutoriais, processos de avaliação distintos, entre outros. Esses componentes são necessários e servem como trilhas para o ensino e a aprendizagem, ou seja, são importantes ao *Design* da educação – o desenho é essencial à elaboração das práticas, e o professor esclarece um pouco melhor o que se anuncia com o trecho do diálogo a seguir:

D7: *Quando o professor propõe algo diferente aos alunos, estes esperam que o professor seja o centro do processo de ensino-aprendizagem é uma cultura talvez do presencial. Parece que no presencial há uma certa autoridade que muitas vezes é difícil de mudar. Eu preciso realizar alguns objetivos, fazer os objetivos dessa forma. Existe uma estrutura que, por mais que se tente mudar, é cultural.*

Por mais, muitas vezes, que eu queira fazer coisas diferentes tem as suas limitações enquanto estrutura, existe uma estrutura na educação presencial previamente estabelecida. Aos poucos vai mudar.

D1: *No presencial, a gente dá uma disciplina, faz o material, no próximo semestre ministra de novo, mas não fica esse registro. Existe uma equipe que trabalha junto e esse registro serve a todos. Todos têm acesso a esse registro. E a gente não tem esse registro, esse registro não é dos 40 alunos, a gente tem esse registro de 500 alunos, de 1000 alunos.*

“Por mais que se queira fazer as coisas diferentes”, há uma limitação no presencial, diz a professora. É como se não houvesse permissão para o novo, mesmo que se queira tentar. Existe um parâmetro, que é o registro de tudo o que se faz na EaD e que serve a todos, e ele não permanece na gaveta de uma escrivaninha ou no diário de classe do professor. Na EaD, o trabalho conjunto (ainda que se tenha de 500-1000 alunos), o registro do trabalho permanece, e não há a necessidade de começar do início: há a possibilidade do aprimoramento a partir do que já foi construído. A avaliação da aprendizagem toma outro sentido na EaD – há sempre um trabalho colaborativo, um olhar a mais, um posicionamento a mais para a melhoria do enunciado, por exemplo.

Outra questão que merece destaque com relação à modalidade é o fator presença. E então entramos na dimensão do espaço-tempo diferenciada, dos espaços ampliados, os quais encontram-se em muitos territórios e sugerem uma composição em rede. A presença existe, mas ela deve ser considerada sob uma nova lógica: a da virtualização do tempo não linear. O *Design* é elaborado considerando esse novo conceito de tempo e espaço:

D7: Nessa lógica que trata da EaD e do presencial entra uma outra lógica. Por exemplo, o professor realiza muitas tarefas com o estudante presencialmente. Esse processo de ensino-aprendizagem **é levado muito em consideração no presencial, a presença.** Você está construindo o tempo todo com o estudante no espaço físico presente. Na EaD também se faz isso. **Só que em outro lugar, em outro espaço, em uma outra plataforma, com outro conceito.** Você também tem como avaliar a partir dessa relação desse contexto, desse processo. E essa **palavra avaliação e uma das questões que diferenciam o ensino presencial e a distância é o processo de avaliação.** Ou seja, a elaboração dos instrumentos de avaliação. Que não ocorre no presencial dessa forma. O professor elabora sua prova e aplica a sua prova, na Educação a Distância a professora elabora sua prova e o design instrucional avalia essa prova.

P2: A lógica da EaD é diferente da educação presencial, dou um exemplo: eu tenho duas disciplinas e estamos no momento de correção de provas (que para mim é crucial um feedback qualificado). O que eu quero falar: **nós da EaD temos essa atividade de correção no fim do semestre e temos que planejar a disciplina que está entrando no próximo semestre.** No presencial não é assim. Na EaD **tem, devemos planejar cedo, antecipar etapas...** E isso [essas atividades simultâneas], e se não forem bem administradas desqualifica o processo. Quando o trabalho é nesse **modelo colaborativo, flexível, aberto** e não um **design fixo, estruturado,** estamos atrasados para o próximo semestre.

Existem lógicas diferentes que tratam da EaD e do presencial, porque, além dos fatores ligados aos processos de avaliação, conforme relata a professora, o desenho de todo o processo deve acontecer muito antes da ação de ensino propriamente dita, sob a lógica de que é “*outro lugar, outro espaço, em uma outra plataforma, com outro conceito*”: o da distância transacional, a exemplo do que defende Tori (2009). O planejamento para a EaD, quando o trabalho é colaborativo e flexível, toma

mais tempo porque tem o tempo do diálogo, o tempo do outro e da reflexão, o tempo da negociação entre os pares. Há toda uma preparação de material, de organização da sala, de produção de mídias, entre outras tarefas e demandas, e isso também possui uma estreita relação com o modelo de *Design* adotado, como expressa uma professora: “*Quando o trabalho é nesse modelo colaborativo, flexível, aberto, e não um design fixo, estruturado, estamos atrasados para o próximo semestre*”. Afinal, quando o modelo é fixo, basta “abrir a sala e começar a trabalhar. A estrutura está pronta, um *designer* elaborou, contou com a participação dos professores quanto à disponibilização do material, que muitas vezes foi aproveitado do semestre anterior. Então não se conta o tempo do diálogo, da negociação, do “ir e vir” dos materiais e sugestões. A seguir, temos uma fala que pode complementar o que a professora falou:

D2: A EaD atende mais esse perfil da sociedade vigente. Acho que a fusão do presencial e a distância vai acontecer; eu acho que nós já estamos atrasados, o presencial deve considerar o desenvolvimento da tecnologia e esse novo perfil de estudante. O modelo tradicional de ensino provavelmente será superado em pouco tempo porque deve haver uma nova organização didático-pedagógica. Não é mais a escola estruturada em fila, convencional, se quebra um pouco essa tendência. Isso de hibridização vai acontecer e é preciso também pensar nessa nova equipe que considera o múltiplo.

D1: Existem paradigmas na educação presencial que parecem ser diferentes da Educação a Distância. Hoje eu penso diferente, hoje eu vejo que é um pouco diferente, só que é futuro ainda, mas que caminha para sua mudança lenta. A cada geração vai mudando um pouquinho, mas é um grão de areia porque cada uma (pessoa) presencial tem o seu jeito de ensinar, sua forma de perceber o processo de ensino-aprendizagem diferente do que é a Educação a Distância, que assume o modelo colaborativo, porque existem vários agentes envolvidos nessa relação.

Aqui retomamos a discussão dos novos paradigmas que se constituem sob um novo sistema de referências (Behar, 2009). Um dos grandes desafios da EaD tem sido justamente o de transformar esse aparente distanciamento em uma relação de proximidade, conforme destaca Pimentel (2017). “*A cada geração vai mudando um pouquinho, mas é um grão de areia porque cada uma (pessoa) presencial tem o seu jeito de ensinar, sua forma de perceber o processo de ensino-aprendizagem diferente do que é a Educação a Distância, que assume o modelo colaborativo*”. Essa fala, dita por um integrante do grupo, é muito significativa. Cada um tem seu jeito de ensinar. E esse jeito de ensinar não é característico somente do presencial. Ele é tendência também na EaD. Sob a vertente humana e sócio-histórica, em se tratando de *Design*, esse jeito de fazer toma uma proporção relacional, própria dos sujeitos que trabalham em grupo, ou seja, esses grupos (com muitos agentes envolvidos) organizam suas ações em torno de um contexto situado. Essa condição passa a ser a genuína tarefa

da Educação a Distância, que atende a esse perfil de sociedade vigente, conforme já foi apontado por outro participante. Os paradigmas mudam as relações com a educação, com o jeito de ensinar, e em cada época será diferente, como diz uma das *designers*: “**Hoje eu vejo que é um pouco diferente, só que é futuro ainda, mas que caminha para sua mudança lenta.**” Aos poucos isso pode mudar, já que existem também as diversas maneiras de ver o mundo, de se relacionar com ele, o que vai fazer a diferença na educação. Os modos são cada vez mais relacionais, colaborativos, em se tratando de atividade a distância, pois parece haver uma incompletude quando o modelo é flexível, porque exige a presença do outro, bem como o tempo e o espaço exigem novos posicionamentos com relação à organização didático-pedagógica.

O tempo pode ser entendido, então, como aquele que não designa mais uma sequência de ações e de rotinas subsequentes (Ponty, 1999). É um tempo e um espaço cujas elaborações designam modelos sempre diferentes para os desenhos de educação, diferente do tempo e do espaço da educação presencial. O *designer* é um profissional que vincula vértices em cujas bases estão o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia, articulando diferentes áreas do saber e do conhecimento para um contexto espaço-temporal diferenciado.

A mesma *designer* ainda observa que “*já estamos atrasados*” com relação às mudanças porque o modelo tradicional, estruturado e fixo já não se sustenta mais e poderá “*ser superado em pouco tempo*”. Talvez o que poderá ajudar é a tendência da “*hibridização*”, e com ela surgirá “*uma nova organização didático-pedagógica*” porque vemos, como no diálogo a seguir, que a sociedade vigente deve ser atendida com um novo modelo de educação, que “*Não é mais a escola estruturada em fila, convencional se quebra um pouco essa tendência*”, diz a professora.

D4: EaD atende mais esse perfil da sociedade vigente. *Acho que a fusão do presencial e a distância vai acontecer; eu acho que nós já estamos atrasados, o presencial deve considerar o desenvolvimento da tecnologia e esse novo perfil de estudante. O modelo tradicional de ensino provavelmente será superado em pouco tempo porque deve haver uma nova organização didático-pedagógica. Não é mais a escola estruturada em fila, convencional, se quebra um pouco essa tendência. Isso de hibridização vai acontecer e é preciso também pensar nessa nova equipe que considera o múltiplo.*

De acordo com Peters (2004) estamos testemunhando e experimentando uma mudança fundamental na maneira como pensamos sobre o conhecimento e a aprendizagem há algumas dezenas de décadas. Isso afeta diretamente toda a forma de educação. Desse modo, haverá a convergência de métodos que poderão ser compartilhados por ambas as modalidades. A educação

deve atender a esse novo perfil de estudante que aponta em nossa sociedade, e o *Design* parece prever, em seu discurso, essa necessidade de considerar essa dimensão da educação: relação sujeito-educação-sociedade. Como já apontamos, algumas razões nos levam a defender uma educação direcionada para um *Design* da EaD e a própria EaD sob uma perspectiva humana, histórica e socialmente situada, a partir de um contexto de educação multidisciplinar, multidimensional e multirreferencial, em que os modelos pedagógicos possam usufruir de uma proposta de construção coletiva do conhecimento, para que o ensino e a aprendizagem possam ser pensados para além de um espaço físico esquadrinhado (espaço) e no compasso do relógio (tempo).

Nesse contexto, o conceito de espaço já não pode ser visto somente como um local que abriga pessoas em uma sala para ouvir um professor com suas lições programadas. Hoje esse espaço se situa em todos os lugares ou em lugar algum. O modelo atual se abriu a um “*novo e ampliado território*”, segundo a compreensão de Raffaghelli (2009): esse novo modelo de educação, a ser proposto de acordo com os novos paradigmas, deve ser considerado a partir dos “*espaços culturais ampliados*”, um *locus* que se situa em todos os lugares e em todos os tempos, com várias culturas e relações – é um novo elemento, ou melhor, uma ressignificação de um dos elementos da organização educacional vigente no presencial.

Esses novos elementos se alteram para a superação daquela estrutura antiga de saber e de conhecimento e se reorganiza sob uma nova configuração: a coletiva (por isso a tendência híbrida de conhecimento é atual). Como diz a designer, a “*hibridização vai acontecer e é preciso também pensar nessa nova equipe que considera o múltiplo*”. As equipes multidisciplinares então serão importantes; e o trabalho coletivo, essencial.

Nesse sentido, cabe a observação a seguir, feita pela professora ao debater a relação entre o tradicional e o novo e entre as modalidades. A participação do estudante faz todo sentido, pois somos do mesmo grupo, no projeto educativo, e essa participação se amplia com o potencial das tecnologias de informação e comunicação. O estudante deve ser considerado a partir de todos os condicionantes sociais e culturais envoltos na relação educativa, e sua presença deve ser pensada a partir dos modelos de educação caracterizados pela história.

D3: A participação do aluno deve ser pensada a partir dos modelos de Educação a Distância que se desenvolveram ao longo da história. Na época do impresso, da fita cassete não era possível uma interação como hoje, justamente em função do tipo da modalidade de educação. **Não havia as tecnologias que a gente tem hoje.** Hoje temos, tem como chegar nesse aluno de um jeito mais detalhista do que o presencial.

P6: No presencial há uma inter-relação maior entre os alunos, e na Educação a Distância essa possibilidade se amplia em função das novas tecnologias, das formas de interação das mídias das redes sociais e com os diferentes recursos que temos à disposição, e nós como nos apropriamos e utilizamos na organização das aulas.

Na visão da *designer* e da professora, a educação se transformou significativamente e parece estar mais complexa porque se amplia o espaço (físico da sala de aula), gerando muitos espaços presenciais e virtuais. As falas “*não havia a tecnologia que existia hoje*” e “*no presencial há uma inter-relação maior entre os alunos, e na Educação a Distância essa possibilidade se amplia em função das novas tecnologias, das formas de interação das mídias das redes sociais*” demonstram que, de fato, essas tecnologias são condicionantes bastante importantes para a diferenciação de modalidades e para pensar nessa nova lógica que se instala na educação. Há muito mais recursos à disposição, e não somente o material impresso, a lousa e a transmissão oral, que obviamente não deixam de ser importantes em contextuais próprios e em projetos específicos, pois são tecnologias que possuem sua história e aplicação no seu tempo, como foi aventado pelos participantes – é preciso considerar cada período histórico para essas análises.

Outra questão importante diz respeito às responsabilidades dos gestores educacionais frente à mudança da figura profissional e do estudante, contexto no qual o professor passa de centro da formação e do conhecimento para mediador de conhecimento”, e o estudante passa de receptor para produtor de conteúdo. Esse “novo professor” incorpora novos papéis, como o de facilitador, gestor, mobilizador de um planejamento, não sendo mais o dono absoluto do saber. Esse novo *status* faz parte tanto da docência quanto do sujeito do conhecimento. A interação é uma tendência da EaD, e o *designer* deverá levar em conta esse atributo no desenvolvimento e na implementação dos trabalhos diante do projeto educativo.

A partir desse entendimento, a educação não pode ser vista como aquela que deve oferecer um conjunto de conteúdos para a formação integral do estudante, mas deve mobilizar uma relação sujeito-sociedade para ampliar a visão de mundo. Nos domínios da modalidade a distância, o pedagógico passa a ser reconhecido a partir dessas transformações, e não apenas em função das ferramentas ou do recurso em si, dos aportes multimídia. Há de haver um potencial comunicativo e dialógico que deve responder às transformações de um mundo em transição, como enfatiza Peters (2004), para atender às necessidades de aprendizagem e à construção de conhecimento em rede. Essa tendência, segundo o autor, pode ser caracterizada por um novo modo de pensar que já impregnou as artes, a humanidade e a literatura, assim como a filosofia, a ciência e as ciências sociais.

A Educação a Distância tradicional será afetada porque o novo modelo de EaD recebe um novo perfil de sujeito – não é mais o sujeito da espera, de uma educação pré-fabricada, expositiva ou depositária (Freire, 1987), mas de uma educação em que o estudante se autorregula. É uma relação flexível, autônoma, que se constrói em qualquer tempo e lugar. Nesse sentido, será uma mudança clara dos modelos pedagógicos e dos programas curriculares.

Assim, ao elaborar uma proposta educativa é preciso considerar os diferentes fatores que envolvem a educação sem privilegiar apenas os aspectos tecnológicos, mas compreendendo que estes são componentes de abordagens e visões mais amplas, ou seja, não se pode relacionar as tecnologias à educação sem pensar nos movimentos de uma sociedade em rede, em que os conteúdos disponíveis contemplam diferentes ideologias e maneiras distintas de organização.

Portanto, a modalidade de Educação a Distância (EaD), que implicou mudanças importantes nas últimas décadas, tem a seu favor as diferentes formas de mediatização com suas distintas ferramentas e formas de interação. O depoimento “*ainda vai mudar muito e há muito a evoluir*” é relevante e demonstra que estamos caminhando justamente em função da ascensão das novas tecnologias e das ferramentas no ensino e, conseqüentemente, à evolução do *Design*.

Desse modo, altera-se não só o jeito de entregar os conteúdos, de interagir com o estudante: mudam as identidades, mudam as vozes, mudam os estilos. Nós ainda trazemos um pouco do que nós vivemos e, à medida que vamos convivendo, fazendo, sendo, vamos também vivenciando “*como profissional e como pessoa*”, e “*o presencial vai se apropriar mais dessa cultura*”, conforme se observa na fala da *designer*.

D3: [...]Acho que a gente está em um caminho de EaD que temos ainda muito a evoluir. **Acho que ainda vai mudar muito em virtude dessa nova era da sociedade e da tecnologia.** E eu acho que o aluno ainda é um pouco solitário, mas eu acho que essa geração que está vindo aí, que tem uma relação do virtual diferente da nossa, e a gente tá falando ainda de uma coisa que ainda não vive e não viveu na nossa relação de construção, de identidade de pessoa. **Que eu vejo na geração mais nova, que essa relação acontece aqui.** Mas eu acho **que com o passar do tempo a gente vai começar a ver e vivenciar como profissional e como pessoa...** E aí então o presencial vai se apropriar mais dessa cultura. **As pessoas que estão fazendo a EaD hoje ainda são o nosso perfil. Vamos esperar mais um pouco para ver o que vai acontecer...**

É preciso “*atender os perfis dos alunos... Observar essa sintonia, metodologia e recursos. Vamos esperar para ver*” as mudanças, “*para ver o que vai acontecer*”. Segundo a autora da fala, trazemos ainda resquícios de nossas vivências e formações, mas cada geração traz a marca da sua identidade. Os estudantes de hoje “*são a grande maioria, são nativos digitais... Mudou o perfil dos*

alunos do CEAD". Porém, é preciso estar alerta, pois ninguém nasce pronto e digital: em cada momento histórico temos de aprender e reaprender a lidar com as inovações e com as circunstâncias.

Isso significa dizer que o *Design* compreende essas dinâmicas porque deve considerar que os modelos educativos acompanham as transformações, que marcam a ruptura de paradigmas e nos remetem ao reconhecimento do caráter total da educação, um fenômeno que envolve sujeitos, conteúdos e histórias (experiências). Em defesa da necessidade de considerar a operacionalização das atividades dos profissionais da educação sob a perspectiva de reciprocidade, o *Design* da EaD assume um lugar de destaque na visão de totalidade, da pluralidade, da heterogeneidade da formação. A ênfase não está no produto, mas na combinação de pessoas e processos e formas de gestão que se interligam, remixam e maximizam o valor dos produtos para uma melhor formação. Um fator bastante propício para a compreensão do *Design* como ingrediente do fenômeno educativo é pensá-lo como "ingrediente dos processos práticos – práxis – de relação ativa dos indivíduos com o meio natural e social, entendido esse meio como 'culturalmente organizado'" (Libâneo, 2011, p. 128).

Uma questão significativa muito referenciada pelos participantes foi a especificidade de cada modalidade. A produção de material didático para a EaD aparece como fator positivo, mas outra igualmente importante e que merece atenção como valor positivo na EaD em contraposição ao presencial é "*principalmente o valor do registro*", conforme observa uma *designer*. Se o estudante da EaD possui um perfil diferente do estudante do presencial, a forma como ele aprende também muda, a forma como ele processa as informações também se altera. A organização dos espaços de aprendizagem deve levar em conta que esse estudante já não é mais o aluno passivo que está para receber o conhecimento como uma transferência, a exemplo do que fala Freire sobre a modalidade de educação bancária, do depósito. Um fator que auxilia na organização das atividades está na valorização do registro, do acompanhamento do processo educativo. O registro, segundo os participantes, foi apontado como um requisito vantajoso em relação à avaliação da aprendizagem e do ensino. O *designer* se utiliza dessa condição para auxiliar o docente em suas atividades – ajudando nas métricas de avaliação, na organização da rotina, no planejamento. Essa possibilidade pode ser considerada um diferencial na EaD, principalmente para o *Design* e para a forma de fazer esse *Design* e de concebê-lo, conforme se observa no diálogo a seguir:

D3: A diferença muito significativa que a gente tem na distância em relação ao presencial é em relação ao material. E principalmente o valor do REGISTRO. Você não consegue fazer nada sem um registro de tudo o que acontece e esse registro é socializado com todos os alunos que estão naquela sala, naquela plataforma. [...] Eu acho que o que a gente tem de diferencial hoje tanto em relação ao

material é o registro. **A gente consegue fazer na EaD o registro de tudo e esse registro é público, socializado com todos os agentes que estão nessa relação.** Isso se dá em virtude da tecnologia que a gente usa hoje. E o presencial não usa isso, usa pouco. **E a gente tem formas de analisar a aprendizagem** de uma forma personalizada... Hoje essa relação é muito mais efetiva na EaD que não é no presencial. **Na EaD ele entra no ambiente, a gente já faz o questionário, ele está no ambiente a gente questiona, ele participa tudo que ele faz é monitorado.** O designer olha todos esses processos, o professor sabe todo esse processo, mas o designer também sabe tudo o que está acontecendo porque ele é parte dessa equipe de desenvolvimento. Esse registro [na EaD] **ele não é um registro de uma única pessoa, de um único agente, ele é coautorial** e tudo fica disponível. Esse é um ponto que diferencia o trabalho na EaD, do design e do designer, **o registro e a coautoria. A referência (à EaD) no meu ponto de vista é em virtude da tecnologia utilizada** para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. **Diferentes de interações... Então aí está no registro de tudo.** Dentro do espaço de aprendizagem. Tendo registro de tudo a gente sabe tudo que esse aluno fez. A gente ainda não usa muito isso. Mas a gente já tem formas que pode ser usada hoje que o **learning analitic**. A EaD vai chegar a isso antes muito antes do presencial. Eu sou filha dessa época. Hoje nós conseguimos ter perfil de tudo. Uma das diferenças por conta da tecnologia que a gente usa hoje. **A gente tem tudo registrado e o registro é a questão mais importante, a gente sabe por onde o aluno transitou, a gente sabe quanto tempo ele ficou na página, a gente sabe qual o tipo de material usado.** **Todos os passos que ele faz é monitorado pelo professor ou pela equipe de produção de design.** E ainda do presencial que não tem esse mecanismo de acompanhamento.

O olhar do *designer* sobre todos os processos oportuniza um desenho personalizado, e a avaliação acaba sendo um momento de análise personalizada, o que a torna uma fonte qualificadora da educação e do trabalho do *Design* da EaD. Tudo está ali e fica registrado, cabem as análises e interpretações. As tecnologias propiciam essa condição de acompanhar o estudante, de saber por onde ele transitou e o que ele não acessou. E então vem outra questão, as perguntas: “qual o motivo?” e “o que fazer para atingir tal resultado?”. Podemos “*ter o perfil de tudo*”, conforme disse a *designer*, e o que é mais importante: isso é feito em parceria. Não há ação que seja individualizada quando houve a percepção de que é possível analisar em conjunto e que cada um tem a sua responsabilidade, assim como observa a *designer*: “*ele não é um registro de uma única pessoa, de um único agente, ele é coautorial e tudo fica disponível. Esse é um ponto que diferencia o trabalho na EaD, do design e do designer, o registro e coautoria*”. “*O registro é público*”, ou seja, todos têm acesso, e o protagonista, nesse contexto, é também a tecnologia, que oferece subsídios para que o professor e a equipe de *designers* possam realizar essa análise, que, nesse caso, será sempre contextualizada, que se preocupa desde o planejamento até a avaliação.

Conforme expressa Filatro (2008, p. 33), no *Design* contextualizado o *designer* deve se preocupar em planejar, deve se preocupar em realizar atividades com personalização dos estilos,

atentando aos ritmos individuais de aprendizagem, às características instrucionais e regionais, com atualização de *feedback* constante, para favorecer uma comunicação autêntica entre os agentes do processo, com o monitoramento eletrônico da construção individual e coletiva de conhecimentos cujas abordagens também podem ser consideradas situadas e centradas no humano (Krippendorf, 2000; Wilson, 2000), pois se trata um pensar integrado, situado e relacional, de acordo com a aplicação no contexto de ensino.

Face ao exposto, interessa a esta pesquisa a colaboração, que está expressada continuamente como um componente essencial e pode ser mais uma vez evidenciada nas falas registradas nesta tese. Na próxima fala, é possível perceber mais um indício da implicação de uma suposta falta de colaboração. Quando a colaboração entre a equipe “*não acontece quem perde é o estudante*”. De fato, o *Design* tem uma implicação direta na aprendizagem do estudante. No momento em que não entregamos um produto de qualidade, todo o processo educacional sofre os danos – esses processos se nutrem do potencial da tecnologia, no entanto, o fator humano e a pedagogia devem estar em completo acordo.

D2: Quando a colaboração não acontece quem perde é o estudante. *Se eu não tenho produtor de vídeo para auxiliar na melhoria do seu vídeo, trabalho material da web conferência para que o aluno consiga visualizar e entender melhor. Só que para que o aluno consiga visualizar o professor que não tem uma postura boa na linguagem para dar sua aula, então essa equipe ela é corresponsável com a atividade e quem ganha é o aluno. Esse trabalho colaborativo é então uma vantagem. Por que que isso reflete diretamente nos índices de evasão. Não é à toa que o professor do presencial gostaria de ter uma equipe de Design.*

O trabalho colaborativo é uma vantagem, e o *Design* agrega valor nesse sentido, principalmente sob uma visão sistêmica. A equipe é corresponsável, e isso reflete diretamente na manutenção do aluno na universidade. Por isso, “*Não é à toa que o professor do presencial gostaria de ter uma equipe de design*”, diz a *designer*. Afinal, muitas vezes quem tem um domínio melhor da linguagem de EaD é o *designer*, e ambos complementam seus saberes. Essa negociação é essencial, e quem ganha é o estudante.

Moore (2013), defensor do modelo sistêmico de educação na modalidade a distância, argumenta que a EaD necessariamente deve ter um comportamento sistêmico, uma estrutura coesa, ainda que setorizada. Ele considera alguns macrofatores, os quais ele chama de “*grandes forças*” que interagem em um sistema educacional. Se a EaD é apenas uma modalidade, o *modus operandi* da educação como princípio regulador é o mesmo, mas como operacional deve ser diferente face aos componentes que a integram. Antes da implementação dos processos, algumas decisões são

importantes e se referem à base filosófica e pedagógica da instituição e dos projetos educativos em si, ou seja, às especificidades. São decisões que levam em conta a cultura e a finalidade da instituição, sua estrutura e forma de funcionamento. O projeto e o processo de *Design* estão ancorados nessas bases e as fazem distintas da estrutura presencial. Nesse contexto, alguns setores ganham importância na atividade-fim – a educação, como se pode observar na fala a seguir:

D6: *No meu ponto de vista, hoje o Design é um setor, um componente essencial na estrutura de EaD, necessário na educação em todas as modalidades porque ele tem a oportunidade de pensar a formação desde o projeto pedagógico e a partir implementação e passa pela gestão desse processo e pela avaliação do todo, de tudo que é feito e com as respostas dos alunos, inclusive. O designer não faz nada sozinho, ou não acontece o processo sem que tenha uma colaboração, sem que se tenha competências de vários profissionais nessa atividade.*

“O design é um setor” e deve ser um setor qualificado, com um grupo de pessoas de visão multidisciplinar e coeso em seus princípios – que devem ser voltados ao humano, ao tecnológico e ao pedagógico. Portanto, os atos perpassam pessoas, pessoas e produtos. Nessa dimensão de execução, que não é linear, a cultura da colaboração, do compartilhamento, da interação se apresenta como um fluxo contínuo nos projetos de EaD do CEAD e se estabelece a partir do pressuposto de uma educação conectada e flexível que leva em conta, além do tempo e do espaço, variáveis inerentes aos processos de EaD, incluindo a atividade humana como uma unidade central da vida do sujeito. Por meio dessa atividade, o profissional da EaD desempenha seu trabalho pedagógico, que envolve diferentes formas de comunicação e é tangenciado por princípios dialógicos.

De acordo com a observação da *designer*, que também é professora, o *Design* das situações didáticas deve ser elaborado de tal modo que mantenha o estudante motivado. Para isso, a EaD exige uma articulação entre os diferentes recursos (técnicos e humanos) ancorados por uma visão de comunidade, sem que alguém seja o centro do processo o *Design* espera que os agentes interajam e tirem do centro o professor e o estudante (o que é diferente do presencial), pois ambos podem (e devem) construir juntos os modelos educativos amparados pela mediação do *designer*, “que não faz nada sozinho”, ou seja, a situação surge sempre de um processo dialogado. O simples fato de proceder uma ação ou uma etapa colaborativa auxilia na motivação dos estudantes. “É preciso envolver os alunos”, ouvir suas vozes e seus desejos, pois, como argumenta uma das professoras,

P8: *Hoje os alunos muitas vezes têm mais conhecimento do que o próprio professor. Claro, professor vai ter mais conhecimento em função da sua formação, mas os alunos trazem muitas informações.*

D7: Quando o professor propõe algo diferente aos alunos, os alunos esperam que o professor seja o centro do processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma cultura talvez do presencial. Parece que no presencial há uma certa autoridade que muitas vezes é difícil de mudar. Eu preciso realizar alguns objetivos, fazer os objetivos dessa forma, envolver os alunos. **Existe uma estrutura que, por mais que se tente mudar, é cultural.** [...] Na EaD tem **uma equipe muito maior para pensar e trabalhar em conjunto.** Do ponto de vista da equipe multidisciplinar penso que essa tem contribuído para manter esse aluno motivado no processo de ensino-aprendizagem, porque essa equipe pensa esse processo em conjunto com a preocupação que tenha uma formação de qualidade do início ao fim.

D1: [...]Mas a forma de como essas atividades são desenvolvidas devem também contemplar o objetivo da aprendizagem do aluno. Eu acho que o aluno de EAD também colabora com o conhecimento se o professor também é o mediador de conteúdo, ele não é só o professor que ministra o conteúdo, ele sabe o conteúdo, mas ele deve saber organizar esse conteúdo e a forma como ele vai mediar o conteúdo que ele organizou.

Como diz uma das *designers* (D7), “*existe uma estrutura que, por mais que se tente mudar, é cultural. [...] Na EaD tem uma equipe muito maior para pensar e trabalhar em conjunto. Do ponto de vista da equipe multidisciplinar, penso que essa tem contribuído para manter esse aluno motivado no processo de ensino-aprendizagem*”. Essa equipe não é apenas um conjunto de pessoas: é um conjunto de princípios e regras que auxiliam a desencadear situações de aprendizagem favoráveis. A educação é uma prática social e cultural então pensada do ponto de vista da sua construção, remonta a milênios, e não é possível mudá-la de uma hora para outra. Mas, no que tange às preocupações da EaD, as instituições, em sua maioria, têm mostrado um diferencial importante quanto à sua organização.

Nessa linha, em que o paradigma que ancora a EaD do CEAD pressupõe uma visão sistêmica, mediada e contextualizada (Belloni, 2001; Filatro, 2008; Moore, 2013), todos esses componentes criam uma ambiência humana que articula o pedagógico e o tecnológico, criando uma cadência didática em que a multidisciplinaridade e a prática colaborativa são parte dos avanços observados na instituição ao longo dos anos. O estudante também é parte do processo, e ele contribui com a construção do seu processo de aprendizagem e com a avaliação institucional, que nesse caso é de fundamental importância para o redimensionamento dos processos. O *Design* retroalimenta os processos, ajuda na (re)ordenação das práticas e na revisão dos projetos e seus pressupostos. Por isso, os projetos de *Design* devem ser flexíveis, únicos e colaborativos. Esses componentes atuam como uma forma de superação de uma tendência seriada e industrializada discutida por Peters (2006), que esteve muito presente na oferta educacional a distância em instituições, principalmente privadas, nas últimas décadas do século XX. Como diz a participante da pesquisa, é preciso garantir que “*a formação tenha qualidade do início ao fim*”.

6.1.2 Os papéis dos profissionais do *Design*

Esta categoria apresenta percepções acerca do lugar do profissional e do seu papel no contexto do *Design* da EaD. O *Design* como ofício está impregnado de culturas e identidades – de saberes, pensamentos e modos de agir responsáveis por ações múltiplas e/ou específicas. A identidade profissional reúne um conjunto de saberes que os profissionais necessitam para executar as suas atividades. São inúmeras as tarefas que são previstas e que vêm suportadas por distintos modos de agir e de ser, permeados de percepções, sensações e sentimentos que desencadeiam uma série de ações necessárias ao trabalho de *Design*. O “ser professor” ou o “ser *designer*” se complementam em suas identidades: a primeira, uma profissão bem conhecida e legitimada por diferentes instâncias e instituições, a segunda está em processo de legitimação social, mas já é uma profissão bastante respeitada no contexto da EaD, nas instituições de EaD.

Os lugares de cada um se ampliam em razão das práticas e da posição que cada um ocupa no contexto de seu trabalho, ou seja, amplia-se o lastro de ação no *Design* por meio das interações e dos processos colaborativos e da mobilização de diferentes saberes que se associam quando compartilhados. Assim, neste tópico categorial, duas questões devem ser pontuadas e precisam ser entendidas: i) ao ofício do *Design* não basta o saber da formação ou da função que ocupa se não estiver articulado a uma identidade que é construída com o compromisso coletivo; e ii) o ser profissional em si impacta no trabalho do outro e interfere na forma como o gênero da atividade se desenvolve. Nesse contexto, as ações exigem “o estar naquele lugar” para a efetivação da atividade e o estar munido de muitos conteúdos e ferramentas.

Quanto à busca por soluções didáticas, está articulada ao processo de mediação, que é, em certa medida, viabilizado pela tecnologia, mas também pelo papel de cada um e do saber-fazer nas circunstâncias da ação. As limitações encontradas nas ações propostas também são parte dessa identidade, de uma cultura construída e das condições de existência, das experiências, das formações ou treinamentos pelos quais os profissionais passaram e/ou aos quais se submeteram.

Sobre a composição do profissional e de seu fazer, no ponto de vista de Tardif (2008, p. 11), “o saber não é uma coisa que flutua no espaço”: um saber é um saber de uma pessoa e está na base da identidade dela, vinculado à sua experiência de vida e à sua história profissional, seguindo em sintonia com as dinâmicas relacionais que desenvolvemos com as pessoas com as quais trabalhamos. Nesse sentido, os papéis de cada profissional ganham força ou destaque quando vistos como constitutivos de um trabalho e de uma experiência de cada sujeito durante a sua trajetória de vida – quer seja da formação acadêmica, nos grupos informais e de família, com os colegas de trabalho,

entre outros. Por mais que os profissionais recebam uma pauta de orientações e prescrições para executar as tarefas no *Design*, com base no plano de estudos de uma dada disciplina ou projeto, eles possuem “suas próprias anotações”, que estão na base dessa trajetória firmada na história, ou seja, no papel que cada um assumiu no processo.

As experiências de cada profissional descortinam significados que são tecidos nas tramas individuais e coletivas de vida e de trabalho, o que permite dar visibilidade aos elementos que se conjugam no cerne da composição de papéis assumidos pelos protagonistas do trabalho. Esses elementos compostos de identidade designam sempre um processo de aprendizagem e construção de outros saberes que são necessários à significação das ações reais do trabalho em colaboração.

Segundo Ciampa (2007), em cada período da história a identidade assume uma característica particular porque ela é, inevitavelmente, uma resposta correlacionada a cada momento social, justamente porque não se trata de algo pronto, estável e concreto. Segundo o mesmo autor, a identidade é movimento, metamorfose, encharca-se de uma visão do ser como devir, como algo processual, mutante e “*inacabado*” (Freire, 2006).

As percepções acerca do que representa o papel de cada profissional da equipe multidisciplinar para a atividade do *Design* estão, em um primeiro momento, baseadas na identidade profissional, no lugar que ele assume e que lhe é designado como função. O “ser professor”, por exemplo, que é uma ação conhecida (a função pode ser sempre igual por identidade) pode ocupar outro lugar no contexto da ação quando se trata de EaD e de *Design*, conforme se pode ler na fala de um dos participantes:

D2: *Na EaD é diferente do presencial. A profissão professor, o Ser professor é que é igual, mas a forma de trabalhar é diferente. [...] O professor não o pensa, não o elabora sozinho. Ele faz sempre junto. [...].*

P4: *Mas eu acho que o CEAD, com todas as nossas deficiências, se destaca no trabalho compartilhado e colaborativo porque a gente está sempre trocando, porque a gente faz sempre o trabalho junto, bem compartilhado. Exemplo: nas disciplinas “A” e “B”, o trabalho foi integrado, interdisciplinar, junto. Todo mundo participava ali, o professor do [outro CENTRO da UDESC] trabalhava aqui... Vinha pra cá, dava as opiniões dele daqui, dali... Acho que em outras universidades é muito isolado o trabalho de EaD, e o nosso ele tem essa característica específica do compartilhado. E eu vejo isso claro nas disciplinas que eu trabalhei.*

P3: *Eu trabalho em outra instituição e eu percebo nesse aqui ponto positivo. Um trabalho compartilhado. Não vejo em muitas instituições como é aqui... Seja na elaboração na sala, seja na elaboração do material didático.*

Os trechos dos diálogos denotam de uma forma bastante expressiva o lugar de cada sujeito profissional no contexto do seu trabalho, bem como nas diferentes instituições que lhe são conhecidas.

As profissões assumem a caracterização do trabalho colaborativo, coletivo. Os profissionais se tornam o que são nos seus postos de trabalho pela posição que ocupam nos espaços da prática. As manifestações e condicionantes de caráter individual e coletivo repousam sobre as escolhas desses sujeitos, sobre os papéis que cada um assume. Em *Design*, significa compreender que os modelos de prática acompanham as transformações que marcam não só as rupturas de paradigmas, mas também remetem ao reconhecimento do caráter total da educação como um fenômeno que envolve sujeitos, relações e manifestações.

Marx (1989) também trata bem a questão do trabalho na dimensão do coletivo, na dimensão comunitária ao enfatizar que a manifestação do indivíduo, ainda que não apareça diretamente sob a forma de organização comunal, isto é, em associação com outros homens, nunca deixa de ser uma manifestação e afirmação de vida social. Para os participantes desta pesquisa, parecem estar bem claros e definidos os papéis de cada profissional quanto ao trabalho na EaD e quanto à organização “comunal”, coletiva. Cada um tem seu lugar dependendo da função que assume, ou seja, em um tom quase irônico, no diálogo a seguir, temos a seguinte fala: *“O designer é o designer e o professor é o professor”*. Ora, essa condição vai depender do que ele desenvolve na estrutura de EaD.

Outra questão importante a destacar e que poderá denotar um sentido às falas subsequentes é a de que não há uma hierarquia: cada qual tem o seu lugar no projeto educativo e um “não toma” o lugar do outro. Talvez (e isso ainda é muito comum e aos poucos deverá mudar) o professor se considere “maior”, “superior hierarquicamente”, justamente pela cultura do presencial e pelo fato de ofício do professor já estar legitimado como profissão. ***“O papel do docente não é mais importante do que o papel do designer. Eu acho que isso ainda não ficou tão claro para os professores”***, diz um dos *designers*. Dito isso, o *designer* afirma sabiamente que *“ninguém é maior que ninguém”*: cada um tem seu lugar no contexto da prática.

Tardif e Lessard (2013, pp. 36-37) tratam da docência e o fazem a partir do trabalho em educação, aquele executado pelo docente. Há uma transição na percepção dos ofícios, que passa de uma dimensão *“normativa e moralizante”*, ou seja, o interesse é, antes de tudo, por aquilo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que realmente são e fazem, para chegar a uma tendência mais contemporânea onde o trabalho não é mais concebido como linear e hierarquizado e submetido aos *ethos*, inclusive religioso. Em EaD, ainda que esta carregue, como em outras profissões, o peso da normatividade em relação à profissionalização, há uma busca constante para superar os aspectos centralizadores e o sentido catedrático que tornavam o trabalho do docente o centro nas ações de ensino nas instituições. Hoje essa atividade passa a ser pensada *em e na* relação com o

outro, como parte do projeto coletivo, ou seja, “[...] analisada como qualquer outro trabalho humano [...] que inclui atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho” (Tardif & Lessard, 2013, p. 37). Os diálogos subsequentes também tratam disso:

D1: *Eu acho que não é muito a questão de identificar papéis, mas que isso já está claro. O designer é o designer e o professor é o professor. Parece que isso já está implícito. Se alguém me perguntar “o que você faz?”, eu digo: eu sou designer, ou sou professor... Ou ainda eu sou designer e professor.*

Não existe uma hierarquia no meu ponto de vista. O teu papel como designer é tão importante como o meu papel de docente. O papel do docente não é mais importante do que o papel do designer. *Eu acho que isso ainda não ficou tão claro para os professores. O professor ainda se considera o soberano da razão, que é uma cultura que vem da própria história e identidade, ele acha que já vem com isso, que consegue fazer tudo, que dá conta de tudo.*

D4: *Eu acho que essa linearidade é muito positiva, cada um tem seu papel, mas tem papéis que vão se misturar. Que é basicamente uma filosofia de trabalho: eu tenho uma equipe multidisciplinar, mas cada um tem sua atividade, vai trabalhar com uma coisa, com seus conhecimentos, ninguém é maior que ninguém, que tem suas importâncias, que é diferente realmente do presencial. **Que no presencial o professor acaba tendo uma importância maior porque também acaba fazendo tudo**, por isso não é uma questão de definir papéis, mas perceber **essa noção de horizontalidade do trabalho educativo**, das atividades do trabalho educativo.*

Pode-se inferir que a profissão professor não muda, ela sempre existirá e sempre terá um título a partir da formação, mas a especificidade da educação deve ser atestada e compreendida a partir de um princípio essencial o do fazer juntos, mas sempre considerando que “*cada um tem a sua atividade*” para desenvolver. Essa “*ação de horizontalidade do trabalho educativo*”, segundo a autora das falas, é muito positiva no projeto educativo. Nesse sentido, então, o conceito de professor muda o lugar da ação (EaD e presencial), e, quando muda o paradigma da educação, exigem-se novos papéis dos sujeitos da relação educativa. No *Design* os papéis mudam: não é aquele professor frente ao seu grupo de alunos. Na sua sala de aula, ele detém o domínio do conhecimento e sabe organizar seus planos de ensino sem qualquer necessidade de cooperação. Talvez falte algo em relação à cooperação, mas ele é designado e possui competências para tal tarefa. Já na EaD, para fazer o *Design* da sua disciplina, ele tem o apoio de seu parceiro de equipe, conforme observa a *designer* (D5) na fala a seguir:

D5: *Em relação aos agentes envolvidos do professor e o design instrucional, [...] **existem muitos professores que precisam mais de ajuda** e não estão muito tempo na EaD. Muitos professores docentes são do presencial e muitas vezes não têm o*

*perfil de professor de EaD, e **ai a parceria é fundamental porque a EaD é muito mais autônoma e tem maior flexibilidade do que a educação presencial**, mas a construção dos materiais, a construção do processo de ensino-aprendizagem é realizado **em conjunto, em parceria**. Entendo que a **melhor forma é professor e designer trabalharem juntos** que será muito mais produtivo.*

P7: *Essa questão da relação do professor da disciplina com o designer: **o professor é responsável pelo conteúdo, pelos textos que ele vai disponibilizar, que metodologia ele vai desenvolver. O designer não tem como atuar, interferir.** Então eu vejo que o professor precisa de **autonomia** ou de uma certa autonomia na sala online. **Que na sala de aula você também como professor deve ter uma certa flexibilidade para o desenvolvimento das atividades de cada disciplina**, mesmo porque as disciplinas são diferentes. Um professor de matemática, por exemplo, ele vai desenvolver algumas estratégias, algumas metodologias diferentes do professor de psicologia, ainda que tenha alguma relação a psicologia com a estatística.*

As diferentes áreas desnudam o que compõem a identidade dos profissionais, o que cada um faz e o que cada um pode fazer, além das várias perspectivas e abordagens teóricas que concorrem como efeitos catalisadores de uma proposta de *Design* colaborativo, que é o formato implementado no CEAD para a elaboração de soluções de ensino e de aprendizagem nas distintas disciplinas. Pensar em um *Design* em colaboração implica pensar em modelos e atitudes com relação às ações de um sujeito e de uma equipe e aos papéis que eles desempenham, e a *“melhor forma é professor e designer trabalharem juntos que será muito mais produtivo”*. Mas não se trata apenas de uma ideia ou um modo de agir no *Design*: há sujeito, expectativas e um futuro produto. Isso implica a conjugação de um universo que é material, cultural, simbólico e subjetivo, no qual a educação como “prática institucionalizada” se situa como flexível e autônoma. A finalidade é a de preparar os indivíduos para agirem no presente e no futuro, no mundo, e várias são as maneiras de fazê-lo.

Segundo a fala da professora (P7), vemos que o papel do *designer* está muito vinculado a essa tarefa que é mediar, direcionar, apoiar, auxiliar, prever e antever situações que são componentes em alta no debate do século XXI para a educação, e não à tarefa de “interferir” em situações que ele não é capaz de dar conta de resolver – por isso, a parceria é fundamental no desempenho da função. Sabemos que o século XXI desperta para um novo estilo de práticas em sociedade que são notadas em todas as suas dimensões institucionalizadas. É como se estivéssemos diante de uma renovação da capacidade humana de “fazer as coisas”. Os ambientes interativos e espaços colaborativos e em rede parecem se tornar mais atraentes ao sujeito e, para aumentar o prazer em aprender, acompanhar esses movimentos e instituir novas lógicas, este *novo* requer também novas habilidades dos profissionais. De acordo com Umberto Margiotta (2007, p. 11), há “[...] um intenso processo de mudança das práticas mais consolidadas para mover a consciência da característica mais relevante, que é a da interação entre os atores”.

Nesse caso, não bastam conhecimentos relativos às respectivas áreas ou apenas saber aplicá-los, questioná-los e relacioná-los aos contextos reais como forma de proposição de uma solução didática; não basta identificar o problema para solucioná-lo: é preciso pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem as problematizações, supondo, acima de tudo, o trabalho em equipe, que envolve docentes e demais profissionais da relação educativa. A maioria deles já experimentou a docência ou está atuando na função.

A *designer* (D1) fala de dois lugares: dos dois papéis que ela desempenha ou já desempenhou. Percebam que ela diz agora eu “*estou como designer*”, e não eu “*sou uma designer*”, porque há uma linha muito clara que clarifica as profissões e os papéis:

D1: Com relação a essa questão eu falo basicamente tendo como referência a minha docência que eu trabalhei mais no presencial do que a distância. Agora estou como designer da EaD. Em relação a EAD e o presencial, na contemporaneidade, podemos dizer que existem algumas diferenças que precisam ser pontuadas. O presencial se apropriou um pouco dos elementos da Educação a Distância ou talvez das tecnologias e mídias. Assim como é de se apropriar de alguns elementos da educação presencial. Aula expositiva, por exemplo, ainda tem na EAD. E no presencial também tem o uso da tecnologia, mas não se trata disso. O que eu vejo em relação a EaD, uma das vantagens, é a multidisciplinaridade. O professor presencial tem que fazer tudo. Planejar aula, dar aula, fazer avaliação, corrigir as provas. De forma qualitativa eu vejo muito prejudicial. Mas o professor é de ministrar sua aula, mas tem uma equipe de apoio para poder avaliar e orientar, trabalhar pedagogicamente os conteúdos. E em parceria com design educacional ele vai organizar esse planejamento e ajudar a pensar uma forma mais adequada de formação.

Aqui se pode retomar o que já apresentamos anteriormente: o destaque da vantagem da EaD sobre o presencial com relação à equipe multidisciplinar. O professor do presencial faz tudo sozinho: planejar, dar aulas, fazer as avaliações, corrigir as avaliações. Na EaD não, na composição de papéis, parte do trabalho é absorvido pelo *designer*. Essa parceria “*vai organizar esse planejamento*”. Então não basta que o presencial tenha se apropriado da tecnologia e que a EaD ainda tenha momentos de aulas expositivas: trata-se de dar atenção a um sistema organizado de trabalho colaborativo. É um pouco o que diz Perrenoud (2002, p. 11): em teoria, um profissional deveria reunir “as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim garante seu acompanhamento”. Então fazer isso juntos, professor e *designer*, é uma forma de diluir o trabalho e ainda poder aperfeiçoá-lo.

Mill (2011) ainda nos ajuda a lembrar de que a docência sempre incorpora fatores culturais e individuais e está associada ao modelo de educação adotado. Na EaD, por exemplo, as tarefas são divididas, pelo menos em parte, com a equipe de *designers*, com os tutores. Em alguns modelos, as

equipes trabalham de modo compartilhado, e o docente executa sua função trabalhando juntamente com uma equipe de profissionais que desenvolvem as ações colaborativamente. A posição que o profissional ocupa ou ocupou na sua carreira profissional acrescenta ao *Design*. Trata-se de olhar sobre o percurso formativo e sobre o lugar que cada um ocupa no contexto da atuação profissional. A experiência é um fundamento do saber e reverbera nos papéis que cada um assume no contexto do trabalho. Essas dimensões nos ajudam a discutir e compreender a identidade do grupo que desenvolve o *Design* da EaD no CEAD e a mapear relações de pensar, saber e do saber-fazer que envolve a prática do *Design* da EaD.

Quando consultados sobre qual é o papel real de cada profissional no processo de *Design* e como se dá a conjugação e a execução das atividades, os participantes da pesquisa falam de uma relação muito próxima entre os saberes, os papéis de cada um e as condições com as quais cada sujeito dessa relação desempenha a sua função. Os movimentos dessa ação podem ser encontrados nos diálogos que destacamos a seguir, os quais tratam, basicamente, do lugar de cada sujeito no contexto da atividade do *Design*, ficando explícitas as relações de interação e diálogo cujos interesses, no processo de criação e implementação, perpassam muito a dimensão humana da relação, traduzida na colaboração que tem como centro o sujeito ao qual essa relação serve – o estudante mostrando que o diálogo é um dos princípios catalisadores dessa relação, capaz de criar um movimento interativo:

D2: *O papel do designer educacional é um pouco isso né? Criar esse movimento interativo dentro da instituição, dentro da aula... Não deixar o aluno solitário... Como a gente vai criar ali formas de interação e de engajamento para que ele possa ali opinar, fazer uma atividade colaborativa, não só postar, responder a um e-mail se a gente não favorece a eles se agruparem e trabalharem em grupo? Fica muito individual... Fórum, fórum, atividade... Publicar, publicar e publicar... Sem interação com o outro, sem discutir um tema... É preciso motivar essa troca, essa colaboração, e o papel do designer é favorecer esse universo de interação.*

P4: *É necessário o diálogo com o professor para organização da sala... Não basta incluir o que não tem, é preciso saber o que o professor deseja e o que é desejável por parte dos DI... Diálogo com o professor (que a gente espera que as DI façam) é fundamental na organização didático-pedagógica na sala e no design da disciplina. Podem a partir dessa relação de autonomia e diálogo ter encontros regulares para analisar o que foi ou está sendo feito e cobrar o que não teve êxito do professor, pois existe esse papel bem definido no meu ponto de vista – de apoio, de auxílio, de coordenação das atividades.*

Essas formas de engajamento precedem a ação **em** sala de aula propriamente dita, mas elas são revistas como uma continuidade **na** sala de aula pelo estudante. Isso deve acontecer em todos os contextos. É papel dos profissionais que atuam na implementação do projeto educativo provocar essa interação, pois essa forma de operação potencializa relações interativas em todos os contextos. Então,

como destacou a *designer* (D2), “o papel do designer é um pouco isso, criar esse movimento *interativo*” para que essas ações possam ser estendidas aos demais momentos da formação, ou seja, em todas as etapas da formação.

D9: [...] o design instrucional **acaba sendo como um primeiro aluno daquele professor, uma vez que a gente começa a produzir material didático junto com o professor** que tem o domínio, conhecimento de determinada área, mas não tem o conhecimento do EaD. Necessariamente acabamos cumprindo a função do primeiro aluno e aprendemos muitas coisas com essa colaboração principalmente do que vem no berço de conhecimento do professor com relação à questão.

D3: Mesmo aquele professor que tem muita experiência na docência, mas nunca trabalhou na EaD **sente que existem perfis de professores: aqueles que são bons professores no presencial não necessariamente são proficientes** professores a distância, então existem vários perfis. Não precisa de orientação e já consegue entender a lógica da EaD. **O papel do designer é auxiliar esse professor, mediar as ações.**

A observação da primeira participante (D9) sobre o fato de o *designer* passar “a ser o primeiro aluno do daquele professor” porque terá acesso, em primeira mão, ao conteúdo e à forma de organização da solução didática para sua disciplina, unidade ou tópico de aprendizagem que será disponibilizada ao estudante é discutida no livro “*Design Instrucional para Cursos on-line*”, de Vani Kensi (2015), e sempre lembrada pela autora nas palestras e comunicações que profere. Nesse diálogo, há questões importantes sendo pontuadas: uma é a reafirmação do “fazer juntos”; outra é que cada sujeito da relação de trabalho tem uma função bem definida: do domínio do conteúdo e de mediação entre conteúdo e forma e nessa relação há aprendizagem, como afirma a *designer*, que, em contraponto, também diz que “o professor que consegue entender a lógica da EaD não precisa de muita orientação”, e então se pode dar mais atenção aos inexperientes. Esses professores que já foram *designers* já passaram por formações, e muitos deles já atuaram na função de DI. Assim, é preciso considerar que essa nova lógica, já discutida no tópico anterior, deve considerar que existem processos que são diferentes dos processos desenvolvidos na educação presencial. “O papel do designer é auxiliar esse professor, mediar as ações” porque, mesmo tendo trabalhado na Educação a Distância, pode não compreender os detalhes dessa ação.

P6: Em tempos de cibercultura a gente pensa que em todas as instâncias da educação há professores que dominem esse básico que foi falado, principalmente o professor da Educação a Distância; que domine um pouco mais as ferramentas. Mas com relação ao CEAD o referencial que eu tenho do **designer é muito presente**, eu vejo a **figura do designer e do laboratório muito forte no CEAD**, eu vejo como muito importante o design da Educação a Distância dentro do modelo que nós temos, que é de colaboração e de prática compartilhada. Não sei se em todas as instituições o

papel do designer é desse modo no CEAD, o mediador, aquele que ajuda a gente a fazer. No CEAD eu vejo muito forte sempre, me **senti muito acolhida dentro da minha autonomia** em relação às **atividades em colaboração**.

P2: Nessa **relação de produção do design**, é preciso **dar ao design um pouco mais de autonomia**. A **DI está lá acompanhando as disciplinas**, tem algumas **questões** que na opinião dela, **que é especialista da equipe de Design**, ela acha que pode ser alterado.

D1: Sobre o design instrucional os **professores ficam mais em dúvida de qual é realmente a sua função**, onde o design gráfico se confunde com design instrucional muitas vezes. Os papéis se misturam um pouco porque o design gráfico também é um pouco instrucional é também um pouco gráfico quando se trabalha junto. **Quando a gente está fazendo design gráfico pensando no design gráfico puro, essa é uma atividade essencialmente técnica**. A técnica do vídeo é técnica da imagem, por exemplo. Essas técnicas envolvem conhecimento. Envolvem conhecimento que é bastante técnico e o professora pode dominar. **A teoria do design às vezes não domina, ele parte da pedagogia, da didática**. Essa parte é muito compartilhada entre o professor e o designer. Porque o docente também sabe que o design gráfico trabalha com essa dimensão. **Se o professor é um pouco resistente choca um pouco os pensamentos, mas as coisas se misturam aos poucos. Os papéis se misturam**.

P6: O professor se sente desafiado no sentido de não saber às vezes **ter a ideia completa** em como apresentar determinado recurso, mas o designer também é muito desafiado pelas sugestões, pelas demandas que o professor sugere ou tem como proposta. Questões da **interdisciplinaridade**. As coordenações de fase, por exemplo, que tinham função pedagógica e que é também atribuição do design. Todo processo de discussão era responsabilidade do professor, mas havia um coordenador que coordenava as discussões e **os designers participavam e as ideias eram incríveis**. Nesta **atividade interdisciplinar, que é também colaborativa, a presença do design é fundamental**. Este é um trabalho, era muito satisfatório por que integrava as disciplinas e a **mediação foi fundamental**. O **designer instrucional deu muitas ideias** nas primeiras reuniões. Sentimos falta dessa figura no CEAD da **integração interdisciplinar**.

Esses diálogos trazem à visibilidade uma questão ainda muito discutida nas instituições de Educação Superior, mas especialmente nas instituições de modalidades presenciais. Muitos profissionais que atuam na EaD vêm de cursos presenciais, como já destacamos nesta tese. Existem vários profissionais no *Design* que constituem uma equipe multidisciplinar, e “os papéis se misturam”, como diz a *designer* (D1) num determinado trecho do diálogo, que é complementado em outros diálogos. Mesclam-se também quanto ao trabalho do professor porque, ao se tratar de projeto educativo, é educação, uma prática social intencional que exige atenção na formulação de seus fundamentos. E, ao reconhecer que o *Design* é atividade “instrucional” e situada, vinculada não só às Ciências da Educação ou à Pedagogia, mas também aos demais componentes da organização social e profissional, é necessário perceber também as atividades e os papéis situados no campo inter e multidisciplinar. Segundo Wilson (2000), esse campo depende muito da Psicologia para sua fundamentação teórica, mas é preciso mais: há uma composição grande de saberes e campos

semânticos nessa atividade que estão sempre incompletos porque a presença humana, com suas identidades, fornece também as bases para uma atividade desejável. Essa incompletude toma lugar na fala de uma professora (P6) quando diz que “*O professor se sente desafiado no sentido de não saber às vezes ter a ideia completa em como apresentar determinado recurso, mas o designer também é muito desafiado pelas sugestões, pelas demandas que o professor sugere ou tem como proposta. Questões da interdisciplinaridade*”. E isso é importante de ser destacado porque, quando tratamos de *Design* humano, flexível, situado ou mesmo contextualizado (Krippendorff, 2000; Filatro, 2008; Wilson, 2000), estamos falando dessa incompletude. Quanto mais presença, quanto mais reuniões e discussões, o *Design* fica mais rico e menos suscetível a insucessos, conforme relatou uma das professoras (P6): “[...] *os designers participavam e as ideias eram incríveis. Nesta atividade interdisciplinar, que é também colaborativa, a presença do Design é fundamental*”.

Com relação à psicologia dessas atividades, o *designer* também precisa ter autonomia em alguns momentos porque ele pode contribuir com a parte que lhe compete. Segundo uma das participantes desta pesquisa (P2), o “*DI está lá acompanhando as disciplinas, tem algumas questões que na opinião dela, que é especialista da equipe de Design, ela acha que pode ser alterado*”. Esse é um dos seus papéis, e, a partir das suas atribuições, precisa buscar atender os seus fundamentos por meio da mediação, da articulação de ideias, da manifestação de saberes necessários. Assim, é fato o dito pelo *designer* (D1): “*Se o professor é um pouco resistente choca um pouco os pensamentos, mas as coisas se misturam aos poucos. Os papéis se misturam*”.

D1: A própria atividade do Design instrucional é muito específica. A maioria dos designers instrucionais e das instituições sabem qual é a diferença entre uma função e outra né... **Em relação ao docente e ao gráfico é mais evidente.**

D2: Talvez o conflito [entre DI e professor], quando há o conflito, está no esbarrar na função do professor. Acho que pode haver mais confusão em relação à atividade de um e de outro. **O papel do designer instrucional é estar ali para fornecer subsídios.** Da melhor forma possível utilizando a linguagem da Educação a Distância, ele sabe das mídias e ele vai potencializar a aprendizagem. Como eu posso fazer na minha disciplina uma organização de modo que o aluno aprenda melhor? Como eu posso “bolar” essa atividade? Que estratégias eu vou utilizar para produzir meu vídeo para que os alunos interajam lá na ponta? Isso **faz parte do planejamento do professor** e o designer auxiliar nessa atividade a potencializar essa aprendizagem. É esses esbarramentos que acontecem... É uma **interação, de colaboração**. Existem também conflitos nesses “esbarramentos” de atividades.

É fato que há uma delimitação mais visível do papel de cada um na relação “*designer-professor*”, e isso ocorre a partir da sua atividade no contexto da educação. Quando esse professor assume a função de *designer* seu papel muda, então não é a formação que define os papéis única e

exclusivamente: é a atividade que ele assume no contexto de EaD. Ele pode ser professor e *designer*. O contrário também ocorre, basta que ambos tenham a formação nas áreas que demandam tal ação e que ambos saibam o seu papel naquela relação. O que precisa ser destacado é que o *designer* instrucional pode ser um *designer* gráfico, um *web designer*, um professor de Biologia, um administrador, e esses profissionais, no seu papel, devem saber que, naquele momento, eles não são os professores ou gestores. Ambos devem respeitar os limites de sua atividade no lugar que estão ocupando.

No ponto de vista de uma das *designers* (D2), talvez esse conflito ocorra, o que ela chama de “*esbarramento*”. Esse conflito ocorre quando o *designer* ultrapassa o papel dele, que é, entre outros, o de mediador, facilitador. O *designer* ajuda, subsidia, colabora e não faz tudo sozinho porque ele não é o dono absoluto daquela disciplina ou daquele projeto, unidade ou tópico. O plano de ensino respeita o projeto pedagógico e deve ser elaborado pelo professor, e o *designer* auxilia, com o uso de diferentes estratégias e tecnologias, a potencializar o processo de ensino e de aprendizagem. Como se observa no diálogo seguinte, “*a gente não pode fazer pelo professor*”, cada qual tem suas responsabilidades nesse processo, que é colaborativo:

D2: *A gente não pode fazer pelo professor, mas auxiliar o professor na função dele e ele vai me auxiliar a perceber o objetivo dele e eu vou acrescentar ao meu trabalho. É uma relação interpessoal, colaborativa. É uma relação profissional também, é uma relação de trabalho. Cada um tem o seu papel no trabalho, cada um tem a sua identidade nesse trabalho, ou é designer ou é professor. E muitos professores acham que os designers invadem aquele trabalho deles, mas não se pode pensar assim, nessa linha a comunidade é importante porque é a soma de pontos de vista, é a troca e a coletividade é importante. O trabalho é conjunto. E o produto é de todos. De um coletivo, então existe uma associação de funções, uma associação de atividades que é autoral porque é colaborativa. O conteúdo é do domínio do professor daquela área. Mas ele vai precisar de outras áreas. Mas você precisa ter acesso àquele conteúdo e torná-lo acessível também e multidisciplinar. Existe aí uma responsabilidade compartilhada de atividade. É a didatização do conteúdo que é preciso, então o auxílio do designer instrucional, e isso depende dos saberes de um e de outro. Do próprio uso da linguagem dos dois profissionais, dessa relação ecológica com conhecimento, com conteúdo, com a pedagogia. A questão da linguagem na estruturação da linguagem para chegar mais próximo do aluno. Existe toda uma construção de texto pensada de uma forma criativa e colaborativa como responsável. A questão da colaboração.*

“*Cada um tem sua função no trabalho*”, ainda que o “*trabalho seja conjunto*”, o clima de colaboração é fundamental, assim como reforça a *designer* (D2) na fala: “*a troca e a coletividade é importante*”. O papel do *designer* está relacionado, então, à mediação que tem como responsabilidade “a didatização do conteúdo”. Isso significa dizer que o professor é responsável por selecionar qual

conteúdo deve ser organizado, e o *designer* precisa encontrar estratégias, mobilizar recursos e buscar as melhores soluções para organizar esse conteúdo de modo a torná-lo acessível ao estudante. O professor e o *designer* precisam conhecer técnicas, tecnologias e também pensar no pedagógico porque estão lidando com educação. Como observa a participante (D2) no diálogo supracitado, deve existir uma precaução com a linguagem que “*deve ser pensada de uma forma criativa e colaborativa*”. Deve haver “*uma relação ecológica com conhecimento, com conteúdo, com a pedagogia*”, ou seja, uma sintonia entre o conhecimento, a didática e a tecnologia.

Ainda com relação ao papel de cada profissional, em uma observação durante uma reunião pedagógica, a autora desta tese pôde destacar essa fala de uma coordenadora de curso: “*O DI tem um papel pedagógico muito importante no curso e deve sugerir novas propostas de ensino, novas soluções educacionais que atendam o perfil desse novo sujeito da educação. Sugerir novas estratégias de desenvolvimento da aprendizagem*”. Isso significa dizer que as sugestões fazem parte do seu trabalho.

Segundo o *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction* (IBSTPI), há um conjunto de ações que caracterizam a atividade do profissional do *Design*. Essas ações estão adjetivadas como atribuições que são um conjunto de competências e saberes necessários para: compreender as características do público-alvo e ambiente de atuação; selecionar, modificar, planejar, criar, implementar e administrar sistemas, modelos, currículos ou programas; selecionar, modificar e desenvolver materiais instrucionais; comunicar-se com eficiência visual, oral e por escrito, utilizando uma variedade de técnicas e tecnologias disponíveis para organizar o conteúdo; conduzir avaliações dos alunos e do programa; identificar e solucionar questões éticas e legais; promover a colaboração e a parceria entre os participantes de um projeto; atualização e aperfeiçoamento contínuos. As atividades envolvem uma arquitetura pedagógica na qual o *Design* pode ser reconhecido a partir de diferentes modelos que designam os modelos pedagógicos: i) centrados no professor, que passa a ser visto como referência na transmissão; ii) centrados na tecnologia, em que os suportes, os meios são os protagonistas na transmissão de informações; ou iii) centrados no estudante, o protagonista da aprendizagem.

A didática foca o olhar sobre o conteúdo e está articulada tanto à formação do professor quanto à atividade do *designer*. Pode-se inferir, então, que está diretamente vinculada ao fazer o ensino propriamente dito. Nesse contexto, ambos os profissionais estão preocupados com a aprendizagem do estudante, mas o professor está diretamente ligado ao estudante: ele auxilia nessa estruturação e organização a partir do seu plano de ensino, e o *designer* a partir das orientações desse plano, que é

mediado pelo professor. Os diálogos a seguir, com destaque para os grifos, registram um pouco essa relação:

P8: *O professor contribui nessa relação e com o designer e com a **qualificação do ensino e da aprendizagem se organizando, se estruturando**, tendo mais de uma alternativa de abordagem da disciplina, tópicos com atividades dentro do tópico, variar as mídias, ter alternativas, ou seja, **aqui não vir com uma coisa fechada que não possa ser alterada.***

P6: *Falando do papel do professor nessa relação: até o momento **parece-me que o designer é uma figura muito importante e que faz essa mediação entre o conhecimento (conteúdo) da disciplina e a sala de aula e os recursos didáticos.***

D1: *Porque o professor ele precisa ir além: ele precisa **pesquisar**, ele precisa ser mais profundo. Porque as ferramentas que o professor tem para pesquisar o aluno também tem. O que vai fazer a diferença então quando se fala **em mediação é a função do designer, é fundamental porque ele também ajuda a decidir qual é a melhor forma de aprendizagem**, quais são as melhores ferramentas para fazer a mediação do conteúdo. E nós vemos isso muito mais claro né, até porque nós temos os profissionais do Design e temos as atividades do Design, descemos as atividades dos docentes.*

*O designer vai **trabalhar junto (colabora)** com o professor. Mas o estudante ajuda na produção do conteúdo. Então é uma atividade conjunta. **O professor não diz o que é certo, o que é errado, mas se discute junto.***

P7: *A gente vê o **papel fundamental da equipe DI** nesse processo pedagógico... É preciso chamar um pouco essa função para mais perto. Esse é um processo formativo - de todos nós, de acompanhamento pedagógico - de chefias e professores. A gente **não espera do DI que entregue uma sala pronta**: "a sala é essa, o professor manda para o DI e ele coloca lá na sala". **O DI não é tarefeiro. A ideia deve ser uma construção coletiva!** Nessa construção coletiva, em que os DI podem ajudar o professor a fazer melhores roteiros, selecionar bons materiais, melhores audiovisuais, diversificar as linguagens dos materiais que chegam para esse aluno. É um pouco isso, a expectativa que temos no CEAD.*

D4: *O que a gente tem a oferecer no laboratório da equipe DI é justamente **auxiliar o professor se apropriar dos conhecimentos** da modalidade de EaD, isso de especialmente acompanhar os professores de outros centros... Por outro lado, **oferecer aos professores que são do nosso centro e que tem conhecimento de EaD outra opção para trabalhar com as ferramentas...** E **auxiliar nos processos de planejamento para o Design** na EaD das disciplinas.*

É importante declarar que o professor, por ser um eterno pesquisador, é essencial na relação de trabalho. Ele também sabe o que é melhor para o seu estudante, mas, ainda assim, como diz o trecho da fala da *designer* (D1), a mediação do *designer* é fundamental. Um dos papéis está muito evidente, portanto: o de mediador, do professor, de pesquisar, mas é só trabalhando junto com o *designer* que eles poderão perceber "o que é certo ou errado". Em situação de colaboração, nunca haverá uma via de mão única, ou o autoritarismo do saber. Assim, concordamos que "Não se espera que o *designer* entregue uma sala pronta", tampouco se espera do professor uma coleção de conteúdos: a construção coletiva vai determinando a medida da solução, os compromissos com a

proposta e as responsabilidades de cada profissional. É na atividade colaborativa que as sugestões e atribuições de um e de outro ganham sentido e ganham sustentação. Conforme argumenta Moran (2013) quando diz que a educação será cada vez mais complexa, não aceita linearidade de práticas e papéis fixos. Nesse caso, tende também a modificar a figura do professor como centro da informação para que incorpore novos papéis como os de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador. Descentralizará o professor para incorporar o conceito de que todos aprendemos juntos, de que a inteligência é mais e mais coletiva, com múltiplas fontes de informação.

O diálogo a seguir (D1) fala de outro perfil: “*o designer é um líder*” talvez porque tenha uma visão geral do todo, do curso ou da disciplina. Ele lidera, medeia a organização das atividades. É também o principal responsável na relação de *Design*, conforme se pode evidenciar nos trechos do diálogo. Organiza uma agenda de trabalho e começa a dialogar com o professor. No CEAD tem funcionado assim: o *designer* sabe que tem uma agenda de trabalho e, junto com o professor, faz uma agenda conjunta. O fato de o *designer* dizer que é um líder, mas “*não tem formação em nada*” (D1), não significa uma desqualificação, mesmo porque possui conhecimentos da atividade que executa – e pela profissão de *designer*, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações, possui um rol de atividades que deve desempenhar. Ser um líder já lhe dá um lugar de destaque no processo: é um gestor.

D1: *Para mim o designer é um líder. “Não tem formação teoricamente em nada”... (risos). Sem desvalorizar a formação. Eu quero dizer... Não tem um conhecimento específico em uma determinada área. Tem conhecimento da mediação, da interface. Minha concepção do designer baseado em autores mais recentes tratam o designer como **desenvolvedor de interfaces (um arquiteto)**. Interface tecnologia, artefato, interface aluno, interface professor. Na medida em que ele trabalha essas interfaces ele precisa entender os universos que **tangenciam essas interfaces**. Conhece o universo dos alunos (**perfil/aprendizagem/comportamento, processo de ensino aprendizagem**), o universo dos professores (os conteúdos), as plataformas para poder **realizar essa mediação**.*

D2: *Eu acho que a **mediação pedagógica é bastante importante**. O designer vai **auxiliar o professor na mediação**, não é só disponibilizar os conteúdos, não é só pegar e colocar um artigo, um livro em PDF naquele ambiente e achar que está ministrando sua disciplina, não funciona assim na Educação a Distância. Então, nesse aspecto **a mediação tem muitos significados, que abordagem usar?** O que o professor deve saber e fazer além de disponibilizar um material ali naquela sala, então o designer educacional trabalha nesse sentido de potencializar a aprendizagem, **trazer a linguagem dialógica da Educação a Distância**, em que se trabalha na primeira pessoa, em que se tem uma **maior aproximação do aluno** apesar de estar a distância.*

O *designer* é comparado a um “arquiteto” porque desenha possibilidades e faz interfaces, e ele “*precisa entender esse universo que tangencia essas interfaces*”, ou seja, não basta ele saber: ele precisa estar atento a todos os componentes que fazem “a ponte” com esse desenho, deve saber de gestão, ter domínio de múltiplas linguagens porque

D1: *Na medida em que ele trabalha essas interfaces ele precisa entender os universos que tangenciam essas interfaces. Conhece o universo dos alunos (perfil/aprendizagem/comportamento, processo de ensino aprendizagem), o universo dos professores (os conteúdos e as funções), as plataformas para poder realizar essa mediação.*

Essa mediação, conforme declara uma *designer* (D2), “*tem muitos significados, que abordagem usar?*”. Essas abordagens são pedagógicas, tecnológicas e humanas, pois “*o designer educacional trabalha nesse sentido de potencializar a aprendizagem, trazer a linguagem dialógica da EaD, em que se trabalha na primeira pessoa, em que se tem uma maior aproximação do aluno apesar de estar a distância*”.

O *designer* é um mediador e é adjetivado pela CBO (2009): o sentido dessa profissão está relacionado à letra do documento que trata o *designer* como “facilitador do processo comunicativo entre as necessidades da comunidade escolar” e todos os conteúdos que ele precisa para aprender ou se desenvolver como pessoa. Afinal, ele deve “*conhecer o universo dos alunos*” (quem são, de onde vem e o que eles esperam da formação) e, a partir desse entendimento, desenvolver uma proposta formativa adequada em parceria com o professor, de modo a “atender as necessidades dos alunos”, facilitando a aprendizagem, conforme declara o documento das ocupações.

No diálogo a seguir, podemos ver relacionadas as atribuições apresentadas no documento, e está explícita uma questão de extrema importância: a de que “*o designer instrucional não é tarefeiro*”. Não é papel dele “*colocar imagens ou fazer gráficos*” (fazendo uma alusão à preparação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)). Tanto o *designer* gráfico quanto outro profissional que atua na equipe multidisciplinar pode ser *designer* instrucional, desde que esses sujeitos assumam o respectivo papel de ser esse profissional que auxilia no planejamento e na implementação da solução didática, desde que esses sujeitos não sejam os tarefeiros, e sim os gestores da situação, os facilitadores, e atuem colaborativamente, a exemplo do que observa a participante:

D3: *O DI pensa em processos, fluxos, planejamento que vai além de só desenhar, de fazer imagens gráficas. O designer não é um tarefeiro... Tanto o gráfico como e educacional podem ser designers instrucionais... Quando trabalham com essa perspectiva de interface, de mediação, de visão geral sobre o todo. É preciso*

pensar em um conceito, pensar uma estética, uma que valorize a atividade e o produto da atividade.

D2: *Importante falar que aqui no CEAD a maioria dos professores são muito parceiros e colaborativos com relação ao designer, mas talvez em outros lugares não sejam assim, não compartilham muito o trabalho porque não sabem muito bem qual a função do designer e se perguntam: “o que faz essa pessoa? Ela desenha? Ela coloca cor na letra?”*

O “*designer não é tarefairo*”, não é alguém que muda a cor da letra, coloca imagem, insere links ou textos: “[...] *ele pensa fluxos, processos, planejamento*”. Ele mobiliza conhecimentos, experiências e saberes. O fato de muitos pensarem assim é por desconhecerem o papel do *designer* em uma estrutura de educação, não sabem “*o que faz essa pessoa, não sabem muito bem qual a função do designer*”. Ele não está na instituição para fazer algo para alguém, uma tarefa só porque ele domina melhor a questão tecnológica e de estética, por exemplo, ou porque ele entende de EaD e de como os processos podem ser administrados: ele também pensa conceitos, produz soluções, algo que é muito maior do que estar ali à disposição de professores. Então, conforme relata a *designer* (D3), seu papel é “*pensar em um conceito, pensar uma estética, uma que valorize a atividade e o produto da atividade*”.

Esse profissional é privilegiado por ter uma visão do todo. Quando a participante (D6) se refere ao Programa Universidade Aberta do Brasil, a seguir, ela fala de um documento que comunica o papel de cada profissional na instituição relativo ao projeto em execução o da equipe multidisciplinar (que compreende os *designers* instrucionais) e dos professores. Eles “assinam este contrato”, no qual estão explícitas as competências, porque o *designer*, assim como o professor, “*precisa ter uma série de competências e desempenha uma série de papéis para executar a sua função*”, conforme se lê no trecho do diálogo da *designer* (D6), que fala como docente e como professora, porque na instituição desempenha os dois papéis. Suas competências estão relacionadas às “*competências que estão relacionadas à linguagem e comunicação, porque ele vai precisar usar os recursos da linguagem para organizar os materiais didáticos, os ambientes de aprendizagem, orientar a produção de um vídeo ou um programa de televisão*”. São orientações essenciais vinculadas ao trabalho do *designer*, as quais nos lembram de que, conforme lemos na fala da *designer* (D2), “*não é função do designer dominar todas as disciplinas do curso*”. Ela fala de conteúdo, e é mesmo impossível dominar tudo. O *designer* precisa, então, estar atento a como aquele conteúdo, sua forma de organização e sua estética podem auxiliar na aprendizagem do estudante.

D2: *O designer Educacional, como eu disse, tem essa função de potencializar a aprendizagem na Educação a Distância, e o professor ele domina a sua disciplina. Não*

é função do designer educacional dominar todas as disciplinas do curso, mas é atribuição do designer educacional compreender de que forma o professor trabalha a sua disciplina e como que ele pode auxiliar para melhorar nesse processo, para melhorar aprendizagem com essa mediação, até para não ficar uma sala de aula repetitiva, em que todo o semestre você tem a mesma abordagem, você disponibiliza tal material e espera que o aluno se comunique pelo fórum.

D6: O designer, assim como o professor, precisa ter uma série de competências e desempenha uma série de papéis para executar a sua função. Mas falo primeiro sobre o designer. Na UAB, no programa que estamos trabalhando, por exemplo, os papéis são bem definidos e ali estão incluídas as competências que estão relacionadas à linguagem e comunicação, porque ele vai precisar usar os recursos da linguagem para organizar os materiais didáticos, os ambientes de aprendizagem, orientar a produção de um vídeo ou um programa de televisão.

Com esses diálogos, podemos refletir sobre os papéis de cada profissional – do *designer* instrucional e do professor. O professor detém os conhecimentos da sua disciplina, mas não é papel do *designer* instrucional dominar o currículo do curso, uma vez que ele é o mediador, um sujeito criativo e crítico que colabora com inúmeras alternativas para construir a solução de aprendizagem e para potencializar diferentes estilos que o estudante pode adotar no seu estudo. No entanto, é atribuição do *designer* saber de tecnologia, de direitos autorais, de estética das linguagens. Também não cabe ao professor dominar todo o tipo de tecnologia e todos os recursos de administração do AVA, dominar todas as técnicas de vídeo para a construção da solução.

Nessa lógica, o componente mediação e os pressupostos da mediatização auxiliam o professor e *designer* nas suas atividades, pois é o conjunto de componentes que faz os atos fazerem sentido na educação quanto às suas intencionalidades, pois é fato que “*os papéis se misturam*”, como foi dito em um diálogo anterior. Antes de o professor entrar na sua sala virtual e ministrar as suas aulas, ele precisa organizar as atividades que vai desenvolver e deverá fazer isso junto com o *designer* instrucional, um sujeito, segundo o que foi abordado nos Grupos Focais, criativo, crítico, proativo e disposto a ajudar, dentro do que é seu papel antes de o *designer* iniciar a solução, ele precisa iniciar um diálogo.

Das expressões que pedimos para que os profissionais que participaram da pesquisa destacassem em relação à **caracterização do Design da EaD**, as duas palavras mais citadas foram justamente colaboração e criatividade, ambas citadas seis vezes dentre as 16 possibilidades. Muito relacionados a essas duas palavras estão o diálogo, a parceria, a articulação, a interação, as intequipes, o dialógico, a proatividade, a interdisciplinaridade, a comunicação, a organização e a mediação que denotam sentidos vinculados à palavra colaboração. A lista completa pode ser vista na figura disposta a seguir:

Conclui-se este tópico trazendo à luz, a partir da estrutura da EaD, a importância do *Design* no contexto da educação. Alguns papéis se redefinirão na medida em que a sociedade evolui e os paradigmas se alteram. Assim, as lógicas do ensinar e do aprender também se alteram no movimento situacional que envolve os sujeitos. Uma equipe de *Design* possui um papel essencial na educação, e aqui estamos falando da EaD. Cada sujeito possui um papel e respectivas atribuições no contexto do trabalho, mas o que ficou evidente é que, ao longo das experiências, criam-se elos comunicativo em que a mediação adquire sentidos na mediação humana, na interação humana. Os sentidos do ato educativo se ampliam por meio dos papéis assumidos, e cada qual fortalece uma proposta articulada de ensino e de aprendizagem. Há papéis específicos, mas “*eles se misturam no movimento da ação*” e, assim, não pode haver uma relação hierárquica “*o professor é o professor e o designer é o designer*”, simples assim. Essa é a lógica de um trabalho colaborativo em *Design* – ambos os profissionais dão um pouco de si para o projeto, que é coletivo.

6.1.3 Os saberes dos profissionais no *Design*

O profissional da EaD, como parte desse movimento de um grupo multidisciplinar na EaD, pode ser considerado único em sua identidade, apesar de as competências se ampliarem a partir dos diferentes modos de ser perante o seu papel e o papel de outrem em uma dada organização. Assim, ele é, ao mesmo tempo, um sujeito singular e plural porque interage com os demais integrantes do universo da sua prática. É como estar diante de um “devir” profissional por sua condição de sujeito criativo e interativo no interior de uma cultura organizacional. Esses devires, no entendimento de Barreto (2009, p. 65), nascem no contexto do discurso e nos fazem pensar sobre o que cada enunciado designa no âmbito da linguagem, que é responsável também por organizar as formas de pensamento dos sujeitos.

Esse sujeito profissional se forja na *práxis* e se dinamiza a partir das relações que ele estabelece no e com o mundo, sempre acrescentando algo a esse mundo, como observa Freire (1992):

[...] o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas (Freire, 1992, p. 64).

O que Paulo Freire aborda vai ao encontro do que entende Ciampa (2007) que discute sobre sujeitos e identidades e também reconhece o sujeito sob essa perspectiva histórica que o representa. Assim, segundo ele, um sujeito “[...] não é mais algo: ele é o que faz”. Nesse sentido, “o sujeito é entendido como produto e produtor de sua história, que é construída por intermédio das suas muitas atividades que são sociais e compreendidas em um determinado momento histórico”. É “[...] o reconhecimento de que é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra” (Ciampa, 2007, p. 137).

Marques (2003) nos chama a atenção quanto ao olhar sobre o outro na educação, ou, dito de outro modo, no trabalho educativo, o que é feito a partir do nosso ponto de vista, a partir da nossa subjetividade. Ele diz:

Quando olhamos a educação desde a perspectiva da subjetividade, estamos imersos na complexidade do que é ser sujeito, do que é ser indivíduo e do que é ser pessoa. Aí nos deparamos com as noções de holismo, os indivíduos empíricos são representados por suas identidades posicionais, pelo lugar que ocupam na estratificação social (Marques, 2003, p. 27).

O sujeito ocupa um lugar, e a sua identidade deve ser vista a partir daquele papel que ocupa em determinado grupo, ou seja, a identidade profissional é parte desse desenvolvimento da experiência humana – individual e coletiva – e é temporalizada, histórica e processual, não cessando quando se inicia um novo projeto ou quando se depara com uma nova situação. Há uma construção permanente do sujeito com aspectos que os aproximam e os distanciam em virtude das relações que eles estabelecem com os outros na vida e, principalmente, no trabalho, diante os papéis assumidos e vivenciados no cotidiano da atividade, diante de tarefas que são prescritas.

A função que cada profissional possui no *Design* da EaD é entremeada de papéis que se originam desse movimento de criação que é movido pelo trabalho como parte do próprio sujeito e que é gerado justamente porque há múltiplos saberes envolvidos. O processo criativo é colaborativo, conforme já foi destacado, e ocorre mediante condições materiais, históricas e sociais, a partir de conhecimentos, experiências e valores vivenciados no cotidiano da vida social e de trabalho – e isso torna os sujeitos, a cada dia, diferentes e únicos. Esse cotidiano é “imbuído de diversas experiências”, como destaca Paulo Freire (2002).

Se atentarmos às observações de Leontiev (1978b), veremos que isso ocorre desde o início da história humana:

[...] os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução se transmitir de geração a geração, o que era a condição necessária da continuidade do processo histórico. Mas era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se – já vimos – elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana, a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho (Leontiev, 1978b, p. 197).

Essas atividades que envolvem o trabalho trazem uma questão cultural muito forte e que pertence às gerações e vêm a reboque na transição dos paradigmas. São ações que mobilizam modos de ser e de saber oriundos dessas movimentações, que são históricas e sociais e nunca condicionadas e determinadas porque o sujeito é parte dessa história. As ferramentas tecnológicas e de linguagem estão vinculadas à dimensão da coletividade humana, ou seja, às formas e às expressões que se desencadeiam das relações com o mundo e com o outro. Estes sujeitos pertencem a diferentes grupos, com seus valores e conhecimentos acumulados ao longo da humanidade. Assim, o trabalho do *Design*, que está vinculado ao grupo de *designers* e professores que atuam na instituição em questão, é significado sob um processo de singularidade, mas também subjetivo, que é circundado pela história individual e coletiva. O que é construído a partir das condições e das circunstâncias encontradas no cotidiano é aquilo nos chega a cada dia (Certeau, 1996) pelas experiências que fazem parte da identidade de cada um. São vínculos que estabelecem diversos mecanismos de identificação e de pertencimento àquele grupo face aos papéis que cada um desempenha e dos saberes que mobilizam e socializam, ambos necessários à execução das atividades. Há uma relação do ser, com o saber e com o saber-fazer no cotidiano de trabalho. Essa relação envolve diferentes identidades profissionais que são apropriadas nessa relação colaborativa já explicitada no tópico anterior e construída ao longo das práticas humanas.

Para Paulo Freire (2002), esse cotidiano é composto por diversas experiências e de infinitas possibilidades que são colocadas ao homem na relação com os outros, com os seus pares e com o mundo, possuindo conotações de valoração e pluralidade, mas também “[...] de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo e com o mundo são pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas e rompem sentidos em um construto real” (Freire, 2002, p. 47).

Quando Charlot (2000, p. 72) afirma que “Toda a relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o seu mundo, é uma relação com o mundo e com a forma de apropriação com o

mundo” e que “toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica e comporta também uma dimensão de identidade” , ele quer falar dessa história do sujeito, suas formas de viver a vida, fazer o seu trabalho, fala das suas expectativas, “[...] suas referências à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, a imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (p. 72).

Assim, os profissionais sempre mostram um pouco de si para dar visibilidade às suas trajetórias, que permeiam formações acadêmicas e experiências profissionais, decepções, medos e expectativas, cujas práticas encontram um conjunto de saberes que se modificam face aos movimentos que eles empreendem no cotidiano do trabalho.

Charlot (2000, p. 72) também observa que “toda a relação com o saber, é uma relação consigo próprio: através do aprender [...] sempre está em jogo a construção de si mesmo, o seu eco reflexivo, a imagem de si”, mas também é sempre

uma relação com o outro. Esse outro, neste caso é o colega da equipe, aquele que ajuda a construir conhecimentos antes não existentes, aquele que ajuda a compreender mais sobre o Design, sobre a tecnologia e aquele que é responsável por acrescentar um pouco mais de conteúdo na bagagem do professor e ensina algo que ele não sabia ainda. É um auxiliar com os seus conhecimentos (Charlot, 2000, p. 72).

Ao analisar os saberes dos profissionais dos agentes que trabalham no *Design* da EaD – e nesta tese isso é feito a partir da noção de identidade, conforme entende Ciampa (2007) –, é possível perceber a dinâmica dessa movimentação. Ela advém do lugar que o profissional ocupa no universo da sua vida e práticas. A mobilização dos saberes é resultado das demandas do trabalho, e a sua utilização exige uma orientação prática, ou seja, um planejamento para que a ação possa se concretizar. Esses saberes não surgem ao acaso: como já foi dito, foram sendo construídos nos diferentes contextos e cenários de atuação e de formação – no cenário da vida de cada um e na partilha com os demais sujeitos que esse profissional encontrou no mundo. Esses saberes se constituíram, como escreve Charlot (2000), a partir de uma relação consigo mesmo, com o mundo e sob a influência de um tempo histórico, de lugares e de pessoas.

No grupo pesquisado que passará a ser analisado, os diálogos, a partir de agora, têm composição multidisciplinar, e o princípio colaborativo representa uma construção histórica e multidimensional: o que os profissionais sabem não nasceu de um dia para o outro ou de um lado ou de outro – há uma série de fatores que está nessa construção e aprendizagem. O trabalho pedagógico possui, por si, uma natureza multidimensional que se nutre das esferas disciplinares das áreas de conhecimento, dos saberes interdisciplinares que os profissionais detêm, dos papéis que

desempenham e dos aspectos multirreferenciais que envolvem a educação (independentemente da modalidade) e que convergem para um trabalho educativo coletivo flexível, altamente comunicativo e interativo, quando há essa predisposição que está se observando nesse grupo investigado.

A dinâmica dessa convergência de trabalho entre os diferentes não se apoia apenas no caráter multi ou interdisciplinar das ações, ou apenas na forma de fazer e de desenvolver as tarefas na EaD pura e simplesmente: é possível percebê-la nas crenças, nos modos de pensar as soluções para o ensino e a aprendizagem e nas conexões estabelecidas a partir dos saberes que cada sujeito construiu e incorporou ao longo da sua trajetória como profissional, como pessoa, como estudante e agora como parte de um grupo específico de trabalho. Não há uma relação de saber que não esteja correlacionada a alguma experiência, ao significado do meio social, ao modo de pensar ou de compreender aquela prática, tarefa ou atividade. Vejamos o primeiro diálogo:

P4: *Eu particularmente atuo na Educação a Distância desde 2009, então essa relação com o designer é conhecida. Atuo também na educação presencial e na EaD, então toda essa prática, essa relação e orientação com designer ela vem somando e vem crescendo na minha vida, tanto na Educação a Distância quanto na educação presencial. **Integra a minha constituição**, porque os saberes da formação docente vão se resignificando **a cada momento da minha história e com o que foi construído a cada momento**. Então com certeza **os saberes do designer instrucional se entrelaçaram com os meus saberes – práticos e teóricos** – da minha formação didática, formação artística e outras áreas, pois trabalhando a **gente percebe esse olhar e a gente faz links, sinapses** com outros conhecimento, a gente sempre faz correlações e torna mais significativa ainda com esses **entrelaçamentos** e articulação cognitiva.*

D2: *Eu acho que isso é extremamente importante, os conhecimentos **construídos**, quer seja pela prática, que seja pela formação... Eles se complementam, pela troca surgem muitos saberes que os aproveitamos na nossa prática. Uma característica **significativa do designer educacional é essa formação, tanto na área pedagógica, quanto tecnológica e ter domínio entre essas duas para conseguir realizar o seu trabalho**, sempre buscando olhar pela perspectiva do aluno. **Ao olhar o todo ele consegue às vezes, muitas vezes mais, entender o contexto do aluno que o professor que fica às vezes fica mais preocupado com a sua disciplina, com o seu conteúdo, dominando realmente, buscando novos conteúdos para sua disciplina, e isso aí sozinho**, muitas vezes em Educação a Distância não dá conta.*

Percebe-se que há uma convergência de saberes quando a *designer* (D6) e a professora (P4) falam das atuações de ambos os profissionais. “*Uma característica significativa do designer educacional é essa formação, tanto na área pedagógica, quanto tecnológica e ter domínio entre essas duas para conseguir realizar o seu trabalho, sempre buscando olhar pela perspectiva do aluno*”, diz a *designer* no diálogo. Ao passo que também cabe ao professor olhar na perspectiva do aluno. Portanto, esses saberes servem a ambas as modalidades, e as práticas articulam-se como se fossem um texto

de múltiplas linguagens, construído por *hiperlinks* que funcionam como redes que ampliam o espectro do conhecimento acerca de uma dada atividade. Essas “sinapses” das quais falam a professora e a *designer* criam um entrelaçamento de saberes que servem à vida, como uma delas diz, e esses saberes só crescem porque *hiperlinks* vão sendo adicionados, porque “[...] *sozinho muitas vezes em Educação a Distância não dá conta*” (D2).

Estas práticas, sob essa natureza, estão fundamentadas em diferentes campos (didática, tecnologia, pedagogia, linguagem, etc.), os quais contribuem para uma aproximação de propostas, de conhecimentos. A autora desta pesquisa tem observado isso, como pesquisadora, já que as falas dos professores em relação aos *designers* vêm impregnadas de afetos, de uma identidade forte, e o reconhecimento a essa identidade é notório.

Os estilos de ensinar e de aprender vem muito dessas conexões que os sujeitos fazem trabalhando em parceria, sob uma visão situada de *Design*. Há uma “aprendizagem contextualizada”, segundo Wilson (2000), que apresenta uma série de outros princípios sobre essa possibilidade de entender o *Design* e que se alia aos princípios defendidos por Krippendorff (2000) quando o humano sustenta uma visão plausível para um discurso eficiente em *Design* e a construção de seus artefatos. A noção do “eu das pessoas”, segundo Wilson (2000), nasce do entendimento de que há uma identidade que, mesmo separada de outras, pode pertencer a vários grupos. As pessoas, segundo o mesmo autor, possuem múltiplas identidades, que podem servir como ferramentas para pensar e agir no contexto do ensino e da aprendizagem, nesse caso, no *Design*. Como diz a professora (P4), “*a gente sempre faz correlações e torna mais significativa ainda com esses entrelaçamentos e articulação cognitiva*”.

Essas percepções de cuidado e de necessidade de aproximação vêm muito das visões de mundo de cada profissional e se nutrem desse novo paradigma, que é também pautado nas implicações da tecnologia, mas também de que necessitamos uns dos outros para realizar as atividades com mais sentido no *Design*. Não sabemos tudo, e, por isso, compartilhar saberes hoje é essencial. Sobre isso, há de se lembrar Moraes (1996, p. 62), quando diz que esse novo paradigma, que é também científico, nos remete a uma percepção holística de mundo, a uma visão de contexto global, de compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes. Construímos uma espécie de visão ecológica que precisa reconhecer a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza.

Medeiros et al. (2003, p. 78) explicam que tais tendências tratam de novas orientações com relação a “cognições, afetos e perceptos”. Isso se trata de um modo de perceber, de avaliar um

esquema orientador, transparecendo em nossas práticas e nas formas de pensar em relação a outros e de pensar formas de solucionar questões educacionais.

A professora (P4) ainda fala dos saberes que ela construiu na formação e daqueles que ela vivencia no cotidiano do trabalho, dos saberes teóricos (epistêmicos) e práticas (as experiências). Ela possui conhecimentos da didática (é professora com Licenciatura em Pedagogia), sendo que a própria formação se encarrega de subsidiar o trabalho dela e a parceria que desenvolve com o *designer* instrucional. Porém, há um outro lado.

Segundo Tardiff (2008), o valor social, cultural e epistemológico dos saberes se nutre dessa renovação constante. A aquisição dos saberes está, sim, subordinada à experimentação, mas também tem relação com o parceiro de trabalho. A lógica da produção, no ponto de vista do autor, rege ou subsidia os saberes técnicos, e não há uma limitação a esses saberes porque eles se abrem em perspectiva, conforme se observa nas falas, os saberes não possuem limitações, entrelaçam-se e criam sempre novas possibilidades. Os saberes que um profissional não possui, outro pode ter, por isso a colaboração é essencial, como é possível perceber nos diálogos subsequentes:

D2: [...] *sobre o designer educacional eu acredito que esse profissional não se limita a conhecimentos técnicos mas deve possuí-los também, deve ter domínio de softwares de desenho, conhecer um pouco mais de Estética de imagem e da própria linguagem das artes visuais do Design e um pouco de programação, também.*

P4: *Esse conhecimento técnico é importante, mas também os conhecimentos pedagógicos, entender as abordagens pedagógicas, o tipo de concepção que o professor procura buscar e colocar na sua disciplina, compreender o contexto do estudante de EAD com a finalidade de potencializar a aprendizagem.*

P6: *Estou aqui pensando desde a etapa inicial como ideal... Falamos tanto e temos a docência compartilhada entre o docente, o tutor, e eu acho que o designer tem uma função docente também porque ele deve se preocupar com o “como”, que é didática. Nesse momento ele tem essa contribuição também... Eu espero que ele tenha um pouco de conhecimento porque ele está trabalhando na educação... Saiba de didática. Não pode ter só um olhar técnico.*

P8: *Mas o professor também deve saber de tecnologia. Esse domínio um pouco ele deve ter.*

P7: *O que o professor deve aqui é saber sobre tecnologia, mas também saber aplicar a tecnologia em contextos de aprendizagem.*

D2: *Concordo com o que diz, como eu já disse o professor também pode ser um designer instrucional porque os designers quase todos já foram professores, então ser designer muitas vezes é já ter sido professor. É nesse sentido que os designers contribuem!*

P7: *Ouvir os designers é preciso, é importante porque eles possuem conhecimentos que a gente não tem.*

França (2007), citada por Silva e Spanhol (2014, p. 68), explica que o *designer* tem de conhecer “[...] as teorias, tem prática pedagógica, faz uso de mídias e que deve se manter atualizado quanto às novas linguagens tecnológicas, estabelecendo relações significativas com a concepção do curso”. Então o conhecimento do profissional é reconhecido sob alguns componentes: tecnologia, didática e múltiplas linguagens. Diz a professora (P7): “*eu acho que o designer tem uma função docente também porque ele deve se preocupar com o “como”, que é a didática. Isso parece óbvio. Se o Design pertence à atividade pedagógica, é natural que o designer se preocupe com a didática.*”

O conceito de atividade proposta por Clot (2007) se vincula ao pensamento e à ação dos sujeitos, que o fazem em busca da satisfação das necessidades pessoais e sociais para o aprimoramento individual e coletivo. A atividade pedagógica está situada entendida nessa dimensão, aquela que se realiza e se reifica nas situações didáticas, mediante as circunstâncias com que cada profissional se defronta na educação. A atividade, no trabalho, é sempre “dirigida” porque está relacionada a uma intenção. É mais do que uma ação ou uma tarefa realizada por alguém: designa um modo de agir, de ser e de pensar e se situa como algo que vai “[...] além do que foi realizado, o que não foi feito, do que se gostaria de fazer e do que deveria ser feito” (Clot, 2007, p. 28).

A didática é, então, sinônimo de trabalho educativo e é atividade pedagógica. O didático, o pedagógico, o tecnológico e suas derivações culturais e científicas devem considerar os projetos e os processos que envolvem os sujeitos da relação educativa e as suas respectivas atividades e os saberes a ela implicados. Não basta saber: é preciso saber o que fazer com este saber. Com essa proposta, como disse o professor (P7), “*O que o professor deve aqui é saber sobre tecnologia, mas também saber aplicar a tecnologia em contextos de aprendizagem*”.

Especificamente sobre a atividade de Design concordamos que deve haver uma didática adequada, cujos componentes a serem considerados é responsabilidade do designer instrucional, em uma relação direta com o professor da disciplina ou do projeto em questão. Mas há outra questão que é bastante significativa nos diálogos supracitados: o contexto, as diferentes linguagens, o estudante e as abordagens que sustentam as práticas. Não tem muita razão dominar as questões tecnológicas, a técnica da ferramenta, se não há competência no manuseio da linguagem, ou se não há saber sobre os diferentes tipos de organização. Isso também é necessário. Trabalhem com a metáfora da imagem: uma imagem acolhe inúmeros sentidos, mas qual é a utilidade dela se eu não sei em que contexto deve ser aplicada, quais relações ela pode satisfazer? Assim, se desconhecemos o contexto e não conseguimos reconhecer o lugar do estudante, a operação do *Design* e os saberes que possuímos para desenvolvê-lo pouco farão sentido no processo educativo.

Para poder “potencializar a aprendizagem”, é preciso ter conhecimentos prévios com relação às bases didáticas, mas também sociais. Das bases sociais com relação aos estudantes, é preciso um apurado método de pesquisa para compreender “o sentido de” que se refere às finalidades, e isso antecede o planejamento. Esses saberes entre *designer* e professor são compartilhados, como diz a professora (P4): *conhecimento técnico é importante, mas também os conhecimentos pedagógicos, entender as abordagens pedagógicas, o tipo de concepção que o professor procura buscar e colocar na sua disciplina, compreender o contexto do estudante de EAD com a finalidade de potencializar a aprendizagem.*

Sobre os conhecimentos didático-pedagógicos (abordagens teóricas e práticas), são produzidos na formação, em cursos de aprimoramento, na experiência prática e na relação com o outro, como é possível perceber nos diálogos dos participantes desta pesquisa. A questão da experiência, do saber da experiência profissional é parte da composição do trabalho conjunto, que é extremamente consistente. Os conhecimentos se ampliam em seus domínios, e as ideias colaboram com “*sugestões mais atrativas*”, além de se *ampliar “o lastro de saberes”*, conforme expressam os trechos dos diálogos a seguir:

D3: *eu acho que em colaboração começa a ocorrer uma troca de conhecimento muito grande. Você é um designer gráfico... E vai **trabalhando com o pedagogo**, por exemplo, e outros profissionais. Naturalmente o teu conhecimento vai aumentando e **os saberes se ampliando**. Assim como o pedagogo, por exemplo, que trabalha junto, então ele também **começa a ampliar o lastro de saberes**... Começa a entender de imagem. Trabalho com infográfico, por exemplo... O que é um infográfico?*

P3: *Por isso é importante essa colaboração. O professor tem as ideias, tem o domínio do conteúdo que faz parte da nossa área de formação. **Tem esse saber e essa informação, mas o designer vem colaborar com ideias, com sugestões mais atrativas.***

Os trechos do diálogo evidenciam o que se defende nesta pesquisa: como pessoas, constituímo-nos com um pouco dos lugares que encontramos e que experimentamos, fica em nós um pouco das pessoas com as quais convivemos, e na profissão não pode ser diferente: ampliam-se os saberes em contato com os demais profissionais, com o que cada profissional aprendeu ou construiu no decorrer da formação ou da experiência. Anne Marie Chatier (2000) nos auxilia a argumentar que os saberes também estão relacionados aos fazeres ordinários, ou seja, fruto de experiências, e são variáveis. São elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz uma suposta desqualificação (ou sua negligência) quando ignorados nos trabalhos de pesquisa.

Em se tratando do ofício do *Design* desenvolvido em comunidade e em total colaboração com o outro, absorvemos também um pouco do outro, dos saberes que o outro construiu e que está utilizando no cotidiano para desenvolver a solução didática. Há uma associação de saberes: se alguém sabe algo de imagem, podemos aprender com ele e, por associação, construímos outros saberes que o conhecimento sobre imagens designa.

Conforme defende Peters (2004), conhecer a didática é fundamental aos que trabalham com educação, e uma das professoras (P6) corrobora com esse pensamento dizendo que o *designer* instrucional também deve possuir tais conhecimentos: é preciso que ele “*saiba de didática, não pode ter apenas um olhar técnico*”. Ambos, professor e *designer* instrucional, devem compreender os fundamentos da didática. O *designer* não se limita aos “*conhecimentos técnicos, mas deve possuí-los*” porque, com seu conhecimento do ofício, ele tem como papel auxiliar o professor, principalmente aquele que não possui a proficiência necessária da EaD. É o que expressa o diálogo a seguir:

P4: *Eu acho muito importante o designer no nosso curso, que é em convênio com a Universidade Aberta, que há uma rotatividade muito grande de professores, eu acho muito importante o papel do designer. “Os professores descem de paraquedas”, desculpem a expressão, muitos profissionais que nunca viram o AVA, nem sabem trabalhar a EaD, então o designer vai conduzir. Então, é forte o papel do designer aqui no nosso curso. Tem que estar consciente de que o designer está ali porque ele tem um conhecimento específico daquilo porque tem toda uma teoria que subsidia o trabalho dele. Isso eu fui perceber depois de questionar. Bom, se é aquilo que ele defende, alguma teoria embasou teoricamente para tomar aquela decisão, e nesse caso eu acho o papel do designer muito importante. Pensar e saber avançamos bastante! Tanto do professor como do designer.*

No programa Universidade Aberta do Brasil, dispõe-se de dois perfis de professores: os profissionais que já são do quadro da EaD da UDESC, ou seja, pertencem ao Centro de Educação a Distância, e aqueles que são contratados como bolsistas. Dentre esses bolsistas, muitos não possuem conhecimento em EaD. É a isso que a professora se referiu quando diz “caem de paraquedas”. Esses bolsistas não conhecem a EaD ou mesmo a plataforma que a UDESC utiliza, então a presença de um *designer* instrucional é fundamental. E a professora (P4) salienta o quão importante é o *designer* nos cursos ofertados via convênio UAB: “*é forte o papel do designer aqui no nosso curso*”, ela diz. E, com isso, segundo as considerações dessa professora, o *designer* “*Tem que estar consciente de que está ali porque ele tem um conhecimento específico daquilo porque tem toda uma teoria que subsidia o trabalho dele*”. A mesma professora ainda acrescenta que, se ele toma tais decisões diante de uma solução, alguma teoria o embasou. Então o papel de mediador fica evidente nessa fala, e o trabalho coletivo salta como evidência.

Com Dewey (2007), entendemos a educação como ato coletivo. Segundo esse autor, uma comunidade ou um grupo se sustenta na constante autorrenovação e se dá por meio do crescimento educativo dos membros que o compõem e das experiências vividas por eles, ou seja, é na associação de saberes que podemos dizer que reside também essa renovação de si, pois amplia-se o campo de visão e das relações que envolvem o objeto e o meio de trabalho. *Designers* e professores ampliam suas visões trabalhando em parceria.

Se para Dewey (2007) o meio tem grande importância na forma como plasmamos nosso trabalho, nossas visões de mundo, é natural que o meio ofereça condições ou não de promover ou de inibir as atividades, a depender das disponibilidades de cada um frente às ações que estão a realizar. Em um ambiente social, as atividades estão sempre associadas às dos outros: o que cada um faz e o que pode fazer depende das expectativas, das exigências, das aprovações e reprovações dos outros (Dewey, 2007).

Para Ciampa (2007), o sujeito é uma representação de um dado momento histórico, de um lugar, de um grupo, da família de origem e da vida que vive. Essa ideia de temporalidade não se limita à história escolar ou familiar: ela também se alicerça diretamente à carreira, às experiências às quais os sujeitos são submetidos ao longo da vida e aos processos de formação pelos quais passam. Nesse sentido, os diálogos se aproximam em relação à parceria para a aprendizagem e à ressignificação dos saberes:

D9: *Importante dizer sobre essa questão ainda, com **relação à parceria** com os docentes e que no caso da UDESC em particular, os docentes, os do curso de Pedagogia, por exemplo, os docentes certamente **têm um conhecimento com relação à escrita**, só que, muitas vezes, eles **não tenham conhecimento da questão mais tecnológica**, então **todo conhecimento da bagagem que eu tenho em relação à TI é importante**. Agora em outros cursos, e isso aconteceu no meu trabalho na instituição x, eu sentia **que o meu conhecimento com relação à produção de texto era central**, foi central porque, muitas vezes, os docentes da Educação a Distância, eles são especialistas em determinada área, por exemplo, advogado, biólogo, então eles dominam aquela área, mas não tem domínio da ferramenta e não tanto da linguagem da educação. O fato que o DI tem esse conhecimento é importante para a construção dessa parceria: **o docente vem com o conteúdo**, com a bagagem de formação e o **design instrucional tem a função de fazer essa interlocução** com a linguagem da Educação a Distância. No meu caso que venho da comunicação social então eu tenho já de partida um **conhecimento interdisciplinar**, que alia a questão da tecnologia à produção de texto. A formação do jornalismo tem por si só essa interlocução. Então para mim esse conhecimento foi importante para minha função como design instrucional, ter o domínio da tecnologia e ter o texto, da produção de texto são elementos essenciais na produção de material didático.*

D8: *uma grande contribuição que o designer pode fazer nessa relação, por mais inovador que o professor seja e que tenha **domínio de tecnologias** (ferramentas,*

recursos, técnicas de comunicação, mediação), é a **questão das métricas didáticas de Educação a Distância**. Existe uma capacidade por carga horária. **Com a justificativa de uma prática inovadora a gente busca muitos vídeos, coisas novas, muitos objetos e jogos, sites, e isso pode ser uma sobrecarga para o estudante** em função da carga horária que ele tem disponível na disciplina, então mesmo que ele, o professor, tenha domínio da tecnologia, que seja inovador e quer organizar a sua sala e estruturar os seus materiais da sua forma de uma forma mais personalizada, a colaboração do **designer será fundamental orientações sobre a relação atividade e disponibilidade de estudo e a capacidade cognitiva que já se havia falado**. Aqui tem muito material, muita atividade, aqui tem muita leitura, a carga horária não daria conta, é preciso **ter um conhecimento com relação à aprendizagem, às atividades de aprendizagem e a relação com o tempo disponível por hora, por exemplo**. O designer, por exemplo, vai orientar que esse material seja o material complementar que ele vai complementar a aprendizagem do estudante, dizer o que será obrigatório o que será complementar. **Essa é uma colaboração importante entre docente e designer**. E o **domínio de uma tecnologia** acaba sendo produtiva em função disso para que não tenha uma **desproporcionalidade** em relação a uma disciplina e a outra.

P4: É muito pertinente o que você [colega] **fala justamente por uma situação que nós vivenciamos na prática e foi o caos**. Nós ficamos conhecidas por causa disso (muitas atividades para os estudantes realizarem como obrigatórias).

P6: Essa questão da carga horária é bem preocupante! É muito complicado porque quando é presencial **você consegue estabelecer uma métrica e delimitar o tempo** e você vê, segundo o designer **x diz**, uma cara de cansaço dos estudantes. Você faz, na verdade, essa métrica em função dos conteúdos pelo número de atividades, pela quantidade de vezes que ele tem que acessar, pelo perfil, por **isso o professor deve saber que deve ter essa capacidade de perceber a relação do tempo com a aprendizagem, deve ter uma noção de didática**. Por que a didática vai te dizer o que fazer, como fazer, por que fazer.

A formação da *designer* (D9) em comunicação está voltada à formação de uma linguagem audiovisual que, aliada ao conhecimento de EaD, é de significativa importância para a parceria entre docente e *designer*. Outra questão importante é o destaque para a questão do saber interdisciplinar que também está vinculado à formação da *designer*: então “*ter o domínio da tecnologia e ter o texto, da produção de texto são elementos essenciais na produção de material didático*”. Segundo a *designer* (D9), “*o docente vem com o conteúdo*”, que é do ofício do professor. O conteúdo a que ela se refere é o conteúdo da disciplina ou da área em que atua. Mas a *designer* também vem com um conteúdo importante, com uma “*bagagem*”, como ela fala, que vai fazer a diferença no trabalho do *Design*. A participante D9 ainda relata a experiência, a prática e todas as leituras que já fez para poder realizar o seu trabalho. Há uma relação implícita na composição e associação de saberes. O conhecimento do *designer* com relação às métricas de aprendizagem aparece como um saber essencial, aliado ao domínio da tecnologia: “*uma grande contribuição que o designer pode fazer nessa relação, por mais inovador que o professor seja e que tenha domínio de tecnologias (ferramentas, recursos, técnicas de comunicação, mediação)* é a **questão das métricas didáticas de Educação a Distância**. Uma questão

interessante é pontuada nesse diálogo: a relação da tecnologia com a inovação da prática, e, para dar um tom de equilíbrio a isso, os saberes do *designer* são essenciais. “*Com a justificativa de uma prática inovadora a gente busca muitos vídeos, coisas novas, muitos objetos e jogos, sites, e isso pode ser uma sobrecarga para o estudante*”, relata uma das *designers* (D8), que ainda complementa que será de grande importância a mediação do *designer*: “*será fundamental orientações sobre a relação atividade e disponibilidade de estudo e a capacidade cognitiva*”.

Ainda que tenhamos posicionamentos que delimitam de uma forma clara os saberes de um e de outro, como explicita o próximo diálogo, é importante também trabalhar com a ideia de que os saberes transitam e de que, em algum momento, eles se encontram para ampliar conhecimentos e lastros de atividade. Vejamos o que dizem as professoras P4 e P5:

P4: *Me parece que **fica bem delimitada** uma questão sobre os saberes de cada um: **conteúdo (docente)** e distribuição dos conteúdos e a **organização didática (designer)** e ambos nessa etapa **dialogam e se complementam**. Às vezes a gente ignora o quanto está **subsidiado teoricamente o trabalho do designer**.*

P5: *O **saber da experiência** do profissional da área é necessário.*

Cabe observar que os estilos profissionais se forjam culturalmente por meio da experiência e das atividades e que os distintos saberes possuem pontos de intersecção marcados pelas formações, pelas experiências pessoais e de atividades profissionais exercidas ao longo da carreira. Com a colaboração e o diálogo, esses conhecimentos se complementam. Trata-se de um “*trabalho subsidiado teoricamente*” (P5): não nasce espontaneamente de uma atividade realizada ou da consciência de uma atividade não realizada.

Segundo Tardif (2008), todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem e as distintas associações. Na modalidade a distância também é preciso aprender a trabalhar com aquela especificidade. Não se nasce sabendo: muitas formações, ou a maioria das formações superiores dos profissionais, não foram a distância, tampouco havia no currículo uma disciplina ou área que explicasse as especificidades. Hoje o cenário já mudou: em muitos cursos trabalha-se a modalidade e as suas especificidades no currículo, até para dar conhecimentos aos professores sobre a necessidade de utilizar práticas diferenciadas com o uso das tecnologias na educação em todas as modalidades. Na educação presencial, o *Design* já é adotado, mas, especificamente na EaD, esse trabalho é essencial

para potencializar estratégias de aprendizagem e conseguir um melhor resultado no processo formativo.

Os saberes são oriundos de diferentes fontes e são de natureza diversa. Construímos nossos saberes de várias formas. Com relação aos saberes profissionais dos professores, Tardif (2008, p. 61) os trata como “plurais, compósitos e heterogêneos e carregam consigo, entre outros condicionantes, o próprio exercício do trabalho, os conhecimentos e manifestações oriundas dos três campos: os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais”.

“*A fonte dos saberes dos professores é mais óbvia*”, diz a *designer* (D6), logo abaixo, ou seja, a formação dá conta de formar o professor já para o *Design* não há um campo formativo particularmente falando. Então ele consegue adaptar os seus conhecimentos à educação porque a EaD é diferente somente na modalidade. Nesse sentido, ele precisa de ajuda, mas a prática (a experiência) também o ensina. Por isso ela ainda diz que “*Alguns sabem, outros aprendem somente quando ingressarem na modalidade, e então para os professores iniciantes a figura do designer instrucional é essencial*”. A fala é de alguém que é professor e *designer* e de alguém que entende que “*Como designer, identifica essa necessidade de saber na prática ou perceber que os estilos de ensinar e aprender devem ser diferenciados da modalidade presencial*”. Mas, como não há uma formação específica, é preciso complementar os conhecimentos, o que se faz por meio de processos de formação e de pesquisas sobre a modalidade e também na presença dos pares e colegas, conforme se lê nos diálogos a seguir:

D6: *A fonte dos saberes dos professores é mais óbvia. São os cursos de formação, são os cursos de aprimoramento e a experiência com a própria prática. Ele consegue adaptar esses conhecimentos à prática da EaD porque é educação, a modalidade é diferente. Mas a EaD não pode trazer só os princípios do presencial porque a relação não é igual. Existe a questão da distância como componente a ser considerado. Então o que ele faz precisa atuar com os pressupostos da EaD. Alguns sabem, outros aprendem somente quando ingressarem na modalidade, e então para os professores iniciantes a figura do designer instrucional é essencial. Como designer eu identifico essa necessidade de saber na prática ou perceber que os estilos de ensinar e aprender devem ser diferenciados da modalidade presencial. Mais na prática do que nos livros. Porém os cursos de formação continuada e as orientações oficiais e das pesquisas já feitas sobre a modalidade de EaD e a importância do design me ajudam a completar conhecimentos.*

D2: *Eu acho que principalmente porque eu sou licenciada e essa licenciatura me trouxe esse esclarecimento do processo de ensino-aprendizagem, das abordagens pedagógicas. Então eu fiz uma especialização sobre metodologia de Educação a Distância e a partir daí eu fui enriquecendo meu repertório, buscando compreender as tendências tecnológicas, que recursos estão sendo utilizados para a educação... Cada vez mais a gente sabe precisa se aprimorar, porque a cada ano*

sempre tem uma tendência nova, uma nova forma de se fazer, e o designer precisa estar antenado, conectado em relação a isso.

Paulo Freire (2006, p. 94) complementa essas ideias e expressões:

Posso saber de Pedagogia, Biologia, como Astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso tanto posso saber o que ainda não sei, como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito aos outros.

Trata-se de perceber que, quanto mais interagirmos com os outros, mais aprendemos e mais vamos sabendo. Além disso, quando exercemos a autonomia, mais propensos aos aprendizados estamos. O mesmo autor ainda alerta para o fato de que, “*no fundo, o essencial nas relações [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado da sua autonomia*”.

Como observa Tardif (2008, pp. 19-20) ao tratar dos saberes dos professores, deve-se levar em conta o tempo e os diferentes contextos, as histórias de vida, a carreira profissional. Isso significa dizer que “o saber-ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”, o que está relacionado aos diferentes modos como vivenciamos a prática e a nossa história. Tardif (2008) sustenta o debate sobre o saber considerando seis princípios básicos: i) existe uma relação entre saber e trabalho: os saberes da profissionalização mantêm uma proximidade com as atividades de trabalho. Esses elementos, na interface que se anuncia e se consolida, servem como estratégias para a solução de problemas cotidianos; ii) diversificação de saber: considera que, no fazer pedagógico, não há um único saber, porque há pluralidade, heterogeneidade na educação; iii) a temporalidade do saber: os saberes são mutantes e acompanham o desenvolvimento da história e se redefinem na medida de suas composições, em interface com o cotidiano do fazer pedagógico; iv) a experiência: se nutre de referências e compõe um universo plural a partir do que é vivenciado, dos exemplos e da prática; v) interações: se nutrem das relações que são estabelecidas com as pessoas, em diferentes momentos de formação; e iv) formação profissional: saberes que se nutrem das mediações entre a proposta formativa e a atuação prática, estabelecidas no cotidiano do fazer pedagógico.

Assim, a posição defendida por Tardif e Lessard (2013) com relação à constituição dos saberes é a de que um profissional (no nosso caso, o professor e o *designer*) é agente influenciado por distintos condicionantes sociais, mas também alguém que se nutre dos conhecimentos produzidos advindos de diversas fontes e os aplica na sua prática. Tais saberes estão na relação do vivido no dia a

dia juntamente com seus pares e também são fruto de experiências acumuladas, inclusive do que não foi realizado.

Assumindo-se como um sujeito da sua prática, esses saberes são mobilizados, apropriados e modificados ao longo da vida, no decorrer da trajetória formativa ou da carreira profissional. São forjados a partir dos sentidos que cada sujeito atribui à rotina, identidade e prática, ou seja, essa identidade é o resultado da expressão humana, bem como uma construção discursiva e performativa feita a partir dos diferentes contextos e dos diferentes grupos aos quais os profissionais estiveram vinculados.

Esse saber ensinar tem de se voltar às tendências da sociedade que são dinâmicas, por isso é essencial que os profissionais se mantenham atualizados, pois, segundo uma das *designers* (D2), há sempre “*uma nova forma de se fazer, e o designer precisa estar antenado, conectado em relação a isso*”, como foi dito, principalmente em relação à tecnologia. Por que o *designer* deve estar sempre atualizado? Porque o seu papel é o de mediar os trabalhos para a elaboração da solução didática, e a tecnologia é a interface dessa ligação.

D4: *Na EaD você vai aprendendo todo esse processo de planejamento junto com o designer instrucional. [...] O DI é mediador: mas qual a relação do designer com aquele professor iniciante e daquele professor que é veterano na área por exemplo? Podemos dividir esses profissionais em três categorias: aqueles que têm muita experiência na área de que começou a EAD, aquele que está a algum tempo e aquele que inicia e nunca trabalhou na EaD.*

D2: *sobre a experiência eu posso dizer que se esse professor que já consegue editar um vídeo, consegue fazer uma atividade multimídia, que sabe da disciplina dele também, ele sabe da disciplina mas também ele começa a saber muito de Design – de uso dos recursos e sua função nesse desenho. Eu acho que os professores que estão se formando agora já estão mais preparados para trabalhar na Educação a Distância mesmo porque alguns cursos, como o nosso de Pedagogia, quantas disciplinas voltadas para o Ensino a Distância tem no currículo. A atividade do professor e do designer instrucional vai acabar se fundindo porque ele vai conhecer um pouco da tecnologia da didática que é um trabalho do Design, mas também eu, como design instrucional, vou entender um pouco mais do conteúdo e que os dois vão acabar se envolvendo nas atividades juntos, e a proximidade é cada vez maior de um com o outro. Porque ele vai ser o professor que vai planejar e também vai pensar nas tecnologias, pensar nas mídias.*

Esse diálogo é repleto de significado e se refere ao que se argumentava anteriormente: a experiência conta muito, mas a relação entre os profissionais construirá sólidos alicerces ao trabalho do *Design*. Como disse a *designer* (D2), a exemplo do que já destacamos sobre o fato de os papéis de misturarem, também os modos de fazer se “contaminam”, e “a atividade do professor e do designer

instrucional vai acabar se fundindo porque ele vai conhecer um pouco da tecnologia da didática que é um trabalho do Design, mas também eu, como design instrucional, vou entender um pouco mais do conteúdo e que os dois vão acabar se envolvendo nas atividades juntos, e a proximidade é cada vez maior de um com o outro". A presença do outro é fundamental e aproxima o conhecimento dos campos que o profissional não domina. Essa relação é uma relação direta com os saberes. Para Pimenta (1999), os saberes dos professores estão relacionados à identidade e situam a experiência, o conhecimento e o saber pedagógico como componentes da identidade do profissional da educação, que é sempre dinâmica e flexível, pois se constrói ao longo da prática e da vida.

Segundo a mesma autora, um saber não é um dado imutável, porque envolve a dimensão humana e não puramente técnica e, especialmente, por se nutrir dos conhecimentos teóricos científicos e tecnológicos – mas também por transitar e se apropriar de aspectos sociais e culturais da sociedade como um todo (idem, pp. 20-25).

Porque os professores não precisam e não conseguem dominar uma grande parte das tecnologias, como afirmam Persico e Pozzi (2013a), pode-se dizer que também os *designers* não são polivalentes, portanto, as parcerias são fundamentais no trabalho em educação. Corroborando com o que pontuou Pimenta (1999), esses saberes nascem de experiências anteriores, de situações planejadas, de situações inusitadas, da relação de colaboração, se associam e se acumulam e servem a ambos os profissionais, como pode-se observar no diálogo a seguir:

D4: *Esse profissional traz saberes já dele que ele construiu, são experiências anteriores de vida, de profissão, da formação dele, de outros trabalhos e atividades que ele teve. E depois ela vai construindo outros... Uma equipe heterogênea... É uma equipe de formação multidisciplinar por isso. Uma equipe multidisciplinar precisa ter essa característica, justamente porque precisamos trabalhar com as múltiplas linguagens. Não adianta ter uma equipe com a mesma formação ou perfil...*
D2: *um profissional não pode dar conta de tudo.*

A perspectiva multidisciplinar é um ganho para o trabalho do *Design* “*porque um profissional não pode dar conta de tudo*”, segundo a *designer* (D2). São muitos saberes envolvidos. Alguns saberes o professor e o *designer* trazem e “*depois vão construindo outros*”, conforme relatou a *designer* (D4). Sob essa relação de troca e colaboração há um saber e um saber-fazer, e tudo isso ancorado no “saber-ser”.

Tardif (2008) atribui à noção de saber um sentido amplo que engloba conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de

saber, de saber-fazer e de “saber-ser” não se limita a um conhecimento especializado porque os saberes abrangem uma grande quantidade de objetos, de questões que estão relacionadas ao trabalho cotidiano do profissional.

É uma relação muito rica, composta de detalhes de subjetividade, de identidade, de interação. Os saberes do *designer* e do professor são incorporados ou associados ao ofício de ambos por meio da experiência, das relações pedagógicas, sociais, epistemológicas, sendo construídas ao longo da trajetória de cada um. Esses saberes devem dar conta do objetivo do trabalho educativo, e acontece também uma relação inversa. Cabe observar que Pimenta (1999) diz que os saberes relativos à educação e à pedagogia não são necessariamente “saberes pedagógicos”: eles são saberes apenas. Os saberes pedagógicos nascem da prática, *locus* em que há uma confrontação e reelaboração de saberes por meio das mediações e do vivenciado. Os saberes da aplicação do *Design* nascem da prática – individual e coletiva, dos resultados de formações de toda a natureza e de todos os níveis. Não há um saber pronto e acabado, e a aprendizagem é constante.

D3: Nessa relação dos saberes do designer com o professor, podemos até falar em uma relação em espiral do conhecimento. Ele vai rodando e vai evoluindo. Complementando-se e associando. Isso acontece entre designer e docente o tempo todo. O docente vai aprendendo um pouco como se trabalha na EAD e a equipe produz em conjunto e é lindo isso. Ele [o professor] vai aprendendo porque essa equipe também é uma equipe formativa que vai passando os saberes. Mas existem modelos diferenciados nas instituições em que isso não é perceptível. Também pode não ser institucionalizada essa relação, porém acontece no cotidiano. Se dá a partir das experiências de cada um, das experiências que são construídas em relação de atividade no trabalho do design. E essa aprendizagem, esse conhecimento é construído naturalmente, não existe um roteiro, ele acontece na relação com o outro colega, ou com os outros colegas. Aliás ele deve acontecer. Muitas vezes até não tenho esclarecimento de qual o papel do designer instrucional nessa relação, nesse processo. É muito claro o papel do design gráfico, do design instrucional é mais recente. Vai fazer as atividades, mas o professor percebe muito mais o trabalho do design gráfico, porque ele trabalhar com foto, vai fazer imagem, vai colocar alguma ilustração gráfica, faz uma figura. Então já sabe que vai formatar aquele texto, então o papel do designer instrucional não é a formatação, não é a estruturação, é também, mas a visão é mais pedagógica e muitas vezes isso não é claro para o docente ou ele não quer perceber.

No ponto de vista dessa *designer* (D3), sobre a relação entre os profissionais, ela diz que “podemos até falar em uma relação em espiral do conhecimento. Ele vai rodando e vai evoluindo. Complementando-se e associando”. Concordamos com esse ponto de vista, já que essa composição se dá em espiral em ascensão, ou seja, quando mais sabemos, mais podemos incorporar saberes que vêm dessas situações de parceria. E esse conhecimento, segundo a *designer*, não tem um *script*, “um

roteiro”: ele simplesmente acontece. Em Saviani (1996, p. 36) encontramos subsídios para pensar no que foi dito pela participante. O autor observa que as pessoas não ficam indiferentes às coisas, às experiências, e isso significa compreender o profissional como “um ser ativo que reage perante uma dada situação e intervém pessoalmente para a aceitar, rejeitar ou transformar”. Nesse sentido, quando relacionamos o profissional (*designer* ou professor) como um ser em situação integrada a um grupo, a ideia de valor, de saber e de conhecimento do sujeito pode ser compreendida como algo que vai se dando, que vai acontecendo, se construindo em conjunto e em um estado de negociação que envolve o “agir pedagógico” em um dado local de trabalho. Nesse sentido, uma prática de *Design* será sempre única: ainda que tenhamos um modelo predeterminado, a dinamicidade das práticas tornará aquela solução ímpar e única. Esse sujeito da negociação é definido por Freire como um “ser em situação”, que se forja na presença de um novo pensar, de um conhecimento não depositado, mas negociado, aquele que nos torna capazes de promover mudanças mais reflexivas. O ser-em-situação é o sujeito do mundo, do lugar onde vive, do trabalho e parte integrante da própria dinâmica do mundo, que ao agir é capaz de modifica-lo e também se transformar. É um processo dialético.

Sob essa tendência e perspectiva espera-se que no grupo, as condições de trabalho possibilitem análises críticas e práticas reflexivas que possibilitem transformação/ inovação, autonomia e aprendizagem. Por consequência, a negociação de conflitos inerentes à atividade profissional prescrita e realizada passa a ser um princípio dessas relações. Sob essa ótica, se reconhece a atividade dentro de um movimento dialógico, que, como tal, exige uma relação horizontal de trabalho, em que ambos os sujeitos, portadores de histórias de vida singulares, mas de múltiplas vozes, atuam colaborativamente.

Saviani (1996, p. 40) ainda nos ajuda a refletir sobre essa dimensão do ponto de vista do trabalho em educação. As atividades em parceria e em “situação”, em um dado contexto, experimentando diferentes situações, possuem o potencial de tornar os profissionais sempre mais aptos a conhecer os elementos de entorno, das situações que vivenciam, da sua realidade concreta, possibilitando intervir sobre a realidade e transformando-a por meio da comunicação, da colaboração e das diferentes formas de pensar e de agir. Isso nos oportuniza a reconhecer a função dos saberes nos contextos das escolhas e dos valores que cada sujeito possui. Eles são capazes de gerar transformações porque para Saviani (1996, p. 40), como vimos no capítulo teórico, esses “valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o esforço de transcender a si mesmo em uma situação histórica em um dado cotidiano, que é presente, mas intenciona sempre um ato futuro”.

A experiência de si e do outro impacta em cada ser. Em Bondia (2002), vemos que os profissionais da educação são concebidos como sujeitos técnicos que aplicam, com maior ou menor eficácia, as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, ou seja, é o que a professora (P3) relata. Mas a sua criticidade e reflexão a fazem perceber que isso não basta: como diz Bondia (2002), esses mesmos sujeitos pensam e têm de usar diferentes estratégias na sua prática, assim se comprometendo com essas práticas. Os modelos são reinventados com a proposição de novas formas de fazer, com as experiências no fluxo das atividades no interior da instituição. Essa perspectiva valoriza “a experiência subjetiva, o diálogo, a comunicação e o entendimento linguístico entre as pessoas” (Libâneo, 2010, p. 49).

A seguir, observamos o que a professora (P1) explicita: nem sempre o que se aprende na formação será utilizado daquela maneira na prática, e isso é perfeitamente aceitável se acreditarmos que, no cotidiano da profissão, as coisas acontecem sob circunstâncias vigentes, concretas, sob aspectos culturais e sociais que são dinâmicos. É a experiência que “*vai dando oportunidade de aprender*”, como ela expressa. A questão da experiência se torna relevante, nesse sentido. A experiência vai abrindo caminhos para a aprendizagem do novo, para o enfrentamento das situações que “nos acontecem no dia a dia”, na concepção de Certeau (1994).

P1: *Durante a formação eu aprendo a elaborar um plano de ensino, e o estágio me oportuniza a aplicá-lo, mas na prática, no dia a dia da escola não é bem assim que acontece. Ocorrem os imprevistos e eu vou precisar lançar mão de outras estratégias que nem sempre eu consegui me apropriar na universidade. **A experiência vai me dando oportunidade de aprender. Então os saberes básicos de um docente são: saber o conteúdo da sua área, saber organizá-los dentro de um programa curricular, dominar princípios da didática e as teorias pedagógicas, da formação e no âmbito pessoal, lembrando Paulo Freire, que é ter a capacidade de ouvir o outro, saber dialogar, ter humildade para aprender. Da experiência é ter a capacidade de voltar atrás e rever estratégias, errar e acertar.***

A proposta pedagógica da UDESC, pautada pela teoria sócio-histórica, evidencia esses posicionamentos nos seus manuais instrucionais e nos projetos pedagógicos. O Manual do Sistema Tutorial sobre as tendências dessas abordagens no cotidiano da prática destaca:

[...] abordagem pedagógica implica a seleção e construção de estratégias que envolvam troca, trabalho colaborativo, diálogo e o relacionamento em rede com vistas à construção coletiva do saber e do conhecimento. O desenvolvimento de uma proposta de formação crítica e criativa é parte dos princípios dessa abordagem, quando pretende a formação de um profissional criativo e competente, capaz de interagir com o meio social e educacional e de resolver as situações do cotidiano (UDESC, 2011, p. 38).

Essa tendência encontra uma ressonância no relato da professora (P1) principalmente quando destaca que a natureza dessas práticas se ancora no diálogo e, principalmente, com a humildade diante do outro e do conhecimento, o que já cita o educador Paulo Freire. Humildade “*para aprender*”, “*para ouvir o outro*”, sendo que a experiência nos dá “[...] *a capacidade de voltar atrás e rever estratégias, errar e acertar*”. Os saberes da experiência, portanto, nascem das infinitas relações que travamos *no e com* o mundo.

D9: [...] a tecnologia, a didática e a experiência elas não podem ser consideradas isoladamente, nem elas fazem parte do pacote do trabalho a todo instante, nem a gente precisa ter todos os elementos combinados na nossa prática cotidiana. No conhecimento técnico, entre a didática e a experiência dos professores, e eu acho que é na experiência o que gera valor sobre essa profissão. A didática e o próprio conhecimento da formação de cada profissional vai se construindo na experiência. Eles se conjugam e a cada trabalho e a cada desafio, porque certamente muitas vezes essa experiência vai nos potencializando mais conhecimentos e no trabalho conjunto, com técnicas, saber da profissão e da própria didática. Mas eu acho que a experiência, o trabalho do dia a dia é o que acaba construindo esse grande conhecimento do que é ser um design instrucional.

Com um senso de oportunidade por ser “*designer e professora há muito tempo*”, o diálogo da *designer* (D9) traz um grande significado: não se constrói uma prática com um único componente somente. É na interface dos elementos essenciais a tecnologia, a didática e a capacidade humana de fazer que se compõe a atividade do *Design*. Mas, segundo ela, é “*na experiência, o trabalho do dia a dia é o que acaba construindo esse grande conhecimento do que é ser um design instrucional*”. Essa expressão se articula ao diálogo da professora (P1) e possui uma grande e oportuna força de semântica: *a experiência vai me dando oportunidade de aprender. Então os saberes básicos de um docente são: saber o conteúdo da sua área, saber organizá-los dentro de um programa curricular, dominar princípios da didática e as teorias pedagógicas, da formação e no âmbito pessoal. As capacidades de ouvir, dialogar, trocar*” são condições construídas ao longo da trajetória e na relação com o outro, com a associação de atividades, pontos de vista e pensamentos. A experiência possui uma força propulsora na relação prática do *Design* relativa às possibilidades do presente e do futuro.

À luz desses fundamentos, Heidegger (1987 apud Bondia, 2002) nos ajuda a compreender o fato de que as experiências geram transformação, e essa transformação não é feita somente de atos: ela é feita também com palavras, com a linguagem gestual. São situações que nos sucedem e nos acontecem, nascem da vivência e das situações de vida diária, com a perspectiva do que nos acontece no cotidiano, do que fazemos sob a vigília do tempo, do que nos encontra e do que se encontra em nós mesmos:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (Heidegger 1987 apud Bondia, 2002, p. 143).

Sob essa ótica, a experiência é algo que chega ao sujeito, que tomba, que “molha” e o encharca. Esse “encharcar-se” depende da relação e da provocação aplicada sobre o contexto, em circunstâncias concretas que o profissional vivencia. Ou seja, produzir uma experiência de *Design*, por exemplo, é interagir com aquilo que nos interpela e com tudo aquilo que pode transformar, quer seja na relação consigo mesmo, com o meio e com os outros sujeitos do grupo de trabalho. Ocorre uma articulação sob uma perspectiva dinâmica que denota movimentos de instauração da autonomia e emancipação dos sujeitos.

A experiência é de cada um: ninguém pode viver a experiência do outro, conforme destaca Bondia (2002). O saber, segundo o autor, é resultado de uma experiência, mas não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. Explicitando de outro modo, esse saber está relacionado com a elaboração do sentido ou do “sem-sentido” do que nos acontece no cotidiano.

A professora (P1) explicita essa experiência, ela a ressignifica no seu fazer cotidiano, com base no que aprendeu na formação e no decorrer da sua profissionalização, e esses são traços e atos característicos do saber docente, conforme também entende Pimenta (1999). E, novamente, Tardif (2008) e Tardif e Lessard (2013) nos alertam sobre a necessidade dessas combinações. O saber proveniente de diferentes fontes é construído no decorrer das vivências como estudantes, na formação e na prática por meio das distintas experiências. As relações com as experiências vividas na educação presencial fazem muito sentido nesse momento de discussão, por exemplo, e quando nos deparamos com novos processos, trazemos à luz experiências vivenciadas que agora precisam ser ressignificadas frente à necessidade de novos saberes.

Lembrando Paulo Freire, não há o certo ou o errado: há o diferente, o feito de outro modo, o vivido de outro modo, ou o ter de acontecer de modo distinto. Essa é uma questão importante que deve ser considerada. Paulo Freire sobre os saberes, diz que “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 1987, p. 68). Cada qual tem a oportunidade de aplicar seus saberes no *Design* quando necessário e automaticamente no decorrer da ação. Sobre os saberes da docência (e isso se aplica também ao *Design*), Paulo Freire (2006) considerou, no seu livro “Pedagogia da

Autonomia: saberes necessários à prática docente”, uma série de situações nas quais é necessário considerar o contexto e, acima de tudo, o estudante, que é um sujeito de desejos, necessidades e que vive em um mundo concreto, com todos os seus respectivos condicionantes. Ele diz que não se pode duvidar, em momento algum, de uma prática educativa-crítica, porque considera que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo e exige uma cumplicidade com o outro, com o colega de profissão, com o estudante e com a democracia.

Segundo a professora (P1) do diálogo a seguir, “*há uma cumplicidade nas ações*” quando se trata de parceria, ainda que, no ponto de vista dela, o *designer* seja “*um mediador do início ao fim*”. Como já discutimos, esse é um dos papéis do *designer*, o de mediador. Mas, sobre a experiência, podemos ver que ela diz que, ao ter aprendido, vivido a experiência, ela não precisa do *designer* em todas as etapas ou em todas as atividades. Sobre fazer em conjunto, a vantagem, para ela, é que “erramos menos”: “*há uma cumplicidade nas ações*”. Segundo essa mesma professora, “O *designer para mim é um profissional necessário, e ele é um mediador do início ao fim. Quando eu sou docente, eu me coloco na posição de docente, mas o que eu aprendi como designer eu já aplico na minha prática*”. Ela utiliza os saberes nos momentos nos quais ela não possui ainda construídos todos os saberes e nos quais os conhecimentos não são suficientes para o desempenho do ofício.

P1: Então trazendo para a EaD. Acho que ali erramos menos. A EaD é uma modalidade que nos oportuniza a trabalhar em grupo, a compartilhar atividades, e até ideais. O design agrega os profissionais em gerar cumplicidade nas ações. O designer para mim é um profissional necessário e ele é um mediador do início ao fim. Quando eu sou docente, eu me coloco na posição de docente, mas o que eu aprendi como designer eu já aplico na minha prática. Tem um momento que eu não consigo separar as coisas e há uma identidade dentro da outra. Quando preparo minhas aulas eu não preciso o tempo todo do profissional designer porque a experiência me ensinou muito, então do designer eu preciso do que é mais técnico, da organização que ele faz cumprindo o roteiro da instituição. Então o conhecimento do designer está em mim ou por minha própria experiência, bem como pelas trocas que eu realizei com os profissionais e também com os professores.

“*As sugestões a gente guarda*” para outra necessidade, diz a professora (P1). Ela reforça que “*aprendeu muito*” e que hoje, ao realizar qualquer trabalho de sua profissão, utiliza esse aprendizado. “*Então o conhecimento do designer está em mim ou por minha própria experiência, bem como pelas trocas que eu realizei com os profissionais e também com os professores*”, afirma a professora (P1).

Segundo Tardif (2008), é possível comparar, em certa medida os saberes a “estoques” de informação, que estão tecnicamente disponíveis, mais que também se renovam porque contam muito com a produção pela comunidade científica e podem ser mobilizados nas diferentes práticas sociais,

econômicas, técnicas, culturais, etc. Todo saber, mesmo o “novo”, se insere em uma duração temporal que remete à história da sua formação e de sua aquisição. É o que afirma a mesma professora (P1) no diálogo a seguir:

P1: A construção dos saberes no docente é infinita, é uma construção contínua e é formada por uma teia de saberes. A experiência faz parte da história de vida, desde o momento em que a gente se torna aluno, já na educação infantil, a gente já vai construindo saberes e depois ressignifica esses saberes ou faz um questionamento crítico... Mais (de acrescentar) a experiência prática e todas as outras experiências... É uma teia que forma esses saberes e o DI também fez parte dessa teia.

O *Design* da educação é composto por essa dinâmica mediada e nunca padronizada e linear, ou seja, é um campo que integra várias áreas. Não basta que os profissionais detenham ou usem apenas os saberes específicos das respectivas áreas de conhecimento e da formação, ou tão somente os saberes da experiência na área de atuação.

O significado semântico da última fala (professora P1) possui um impacto importante quando pensamos no sistema de redes: “a gente já vai construindo saberes e depois ressignifica esses saberes ou faz um questionamento crítico... Mais (de acrescentar) a experiência prática e todas as experiências... É uma teia que forma esses saberes e o DI também fez parte dessa teia”. Aqui cabe citar Michel de Certeau (1994) quando fala do significado ou do conceito de cotidiano. Somos parte desse cotidiano e, no acontecer de cada dia, somos submetidos a situações internas e externas a nós mesmos. É o contato com o outro, é o posicionamento crítico, é o que nos desperta, o que nos alegra, nos oprime. Esse cotidiano está na dimensão individualizante e coletivizada que se forja justamente nas teias da cultura e da história. *Designer* e professor fazem parte dessa teia cotidiana que se apresenta a cada dia mais distinta e permeada de nossos saberes e de saberes ressignificados.

Esse cotidiano nos apresenta uma infinidade de possibilidades e, por se tratar de uma atividade que envolve o trabalho, é necessário que haja uma interface de saberes que mobilizem diferentes fontes de informação, conforme observa a professora (P3) que considera essencial que ambos os profissionais detenham saberes ligados à tecnologia:

P3: Eu vejo o designer como muito importante do tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista tecnológico porque ele articula diferentes saberes para chegar no Design que seja coerente à proposta pedagógica do curso. Mas os saberes tecnológicos são importantes para ambos os profissionais.

Os saberes do *designer* são importantes do ponto de vista tecnológico e pedagógico “*para se chegar a um design coerente*”. Mas, segundo essa professora, para “*ambos os profissionais, os saberes tecnológicos são importantes*”. Nesse caso, é possível deduzir que ela infere que cada qual tem suas competências e seu papel, mas existem saberes que devem ser de domínio de ambos os profissionais porque as limitações tecnológicas não permitem aos profissionais executarem a atividade, por isso os saberes do outro são necessários se complementam.

De acordo com Pimenta (1999), um saber não é um algo imutável justamente porque envolve a condição humana e não puramente técnica e, especialmente, por se nutrir dos conhecimentos teóricos científicos e tecnológicos também por transitar e se apropriar de aspectos sociais e culturais da sociedade como um todo. Esses saberes relativos ao fazer *Design* por parte de professores e *designers* são evidenciados na fala a seguir, na qual a *designer* (D9) também acentua, como a professora da fala anterior, a necessidade da competência em tecnologia:

D9: [...] Na **relação entre os saberes e o trabalho do docente e do designer** [...] há uma **necessidade inerente ao domínio da tecnologia**, claro porque ela é mediadora no processo de Educação a Distância, mas é fundamental o conhecimento da didática no trabalho docente e discente, e nesses dois âmbitos ter sempre que **levar em consideração essa interação** [...] como já mencionei anteriormente. A **questão da interação e de pensar sempre no aluno que está no outro lado**. Necessariamente todos esses elementos são importantes.

É importante salientar que essas inter-relações que envolvem tecnologia, pedagogia e didática só fazem sentido porque existe o estudante, e fazem mais sentido ainda quando a modalidade de educação é a distância, justamente “*porque ela é mediadora no processo de Educação a Distância, mas é fundamental o conhecimento da didática no trabalho docente e discente, e nesses dois âmbitos ter sempre que levar em consideração essa interação*”, segundo a fala da *designer* (D9). É para “servir” ao estudante que o *designer* e professor são os “primeiros alunos”, os que primeiro avaliam as produções, os que primeiro fazem as avaliações, os que identificam se aquele conteúdo é apropriado e se faz sentido para aquela formação. Há a necessidade de, “como primeiro aluno”, poder identificar “*a questão da interação e de pensar sempre no aluno que está no outro lado*”.

Conforme observa Tardif (2008), a aquisição dos saberes dos professores é proveniente da experiência, provenientes dos espaços da prática na educação, na sala de aula, na experiência com os pares. Portanto, os saberes pedagógicos são adquiridos e redimensionados a partir da formação, mas muito em função das experiências desenvolvidas com a educação no próprio desenvolvimento da ação. O pedagógico, em *Design*, por exemplo, está relacionado ao conhecimento das teorias e abordagens

pedagógicas que sustentam o ensino e a aprendizagem, por isso os profissionais, tanto o *designer* como o professor, precisam dos saberes pedagógicos, além de atentar a todos os aspectos organizacionais implicados.

Behar (2009, p. 26) observa que os aspectos organizacionais devem ter uma estrutura integrada, de tal forma que as partes (propósitos, tempo, espaço, atuação dos participantes, organização social da classe) se relacionem e formem um todo harmônico. Segundo Moore e Kaersley (2013), o sucesso do Ensino a Distância depende da criação. São as escolhas, as ações e os recursos tecnológicos e humanos disponíveis que fazem com que as metas de produção de recursos didáticos sejam alcançadas com qualidade e eficácia.

Para a operacionalização de um curso a distância, é necessário mobilizar uma complexa estrutura que possa propiciar uma gestão coesa em atendimento aos pressupostos educacionais, consideradas as suas especificidades de contexto e do público envolvido. Depende de aspectos administrativos, pedagógicos, acadêmicos e tecnológicos, da interação de uma equipe para o atendimento às diferentes frentes de trabalho de implantação e execução (Preti, 2002).

A mediação do *designer* em relação à estrutura organizacional estaria na sua capacidade de estabelecer relações com as teorias pedagógicas, com a didática utilizando a tecnologia como interface para a elaboração das propostas educativas. Isso não significa dizer que o professor não domine todas essas dimensões, mas o *designer* passa a ter um olhar mais contextualizado e integrado do projeto porque lida com a solução desde o planejamento inicial, desde a intenção institucional, ou seja, os processos não se consolidam se não houver o entendimento desses três componentes: humano, tecnológico e pedagógico, além de toda uma filosofia institucional.

O *Design* centrado no humano, por exemplo, está em estreita relação com este compromisso – de fazer uma solução voltada a atender às expectativas e às necessidades de aprendizagem dos estudantes, ou seja, o discurso de *Design* humano incide sob essa orientação. Há sempre uma relação de completude nesse processo, em que ambos os profissionais devem atuar juntos, ainda que pareça que um é mais importante que outro dentre as etapas desenvolvidas. Na observação de Cavalcanti e Filatro (2016, pp. 24-25), o *Design* centrado no humano considera métodos e modelos que enfatizam, comunicam, estimulam e explicitam as características, capacidades e comportamentos inerentes ao ser humano, permitindo que seus desejos, necessidades e experiências sejam o ponto de partida para a projeção de soluções, produtos e serviços. As autoras elencam quatro pilares conceituais que servem ao desenvolvimento pautado nos modos de pensar o *Design*. Portanto, uma solução não acontece com

a presença de apenas um único componente ou de um único desejo, conforme expressa a sequência de diálogos:

P8: Mas o professor também **deve saber isto. Esse domínio [tecnologia], mesmo que pouco, ele deve ter.**

D2: Concordo, o **professor também pode ser um designer instrucional. Os designers quase todos já foram professores.**

P8: Ele pode não precisar fazer (professor), mas ele tem que ter essa noção e essa "ânsia" (disposição) de querer **saber e de fazer.**

D2: Isso tem a ver com **design e com didática. O designer deve saber didática de tecnologia e de gestão de ambientes de aprendizagem, acessibilidade** e deve também compreender as **teorias de aprendizagem. É nesse sentido que os designers contribuem.**

P3: O **designer contribui efetivamente com o professor na organização do conteúdo.**

Mesclam-se as funções, os saberes, mas o que gostaríamos de destacar é que o professor deve ter essa vontade (*ânsia*) de aprender coisas novas de tecnologia. Com essa fala, reforçamos que *designers* foram professores e vice-versa e que não pode faltar, ao trabalho, a didática, a pedagogia a tecnologia e a capacidade de gestão de ambientes de aprendizagem. Portanto, não se trata do simples ato de selecionar os métodos de trabalho em educação e aplicar técnicas para a elaboração da solução de *Design*.

Salienta-se que tanto os saberes pedagógicos quanto os tecnológicos não se referem ao saber aplicar técnicas e métodos para a transmissão ou socialização de conteúdos, mas ao agregar, sobretudo, os princípios da relação educativa.

No diálogo a seguir, a professora (P6) fala da angústia dos professores em elaborar ou preparar a sua sala de aula online, bem como os materiais didáticos que servirão a atividade de ensinar. Talvez essa angústia de que fala a professora esteja voltada à modalidade, o que, na verdade, é uma preocupação. O professor, quando sai da sua zona de conforto e precisa se apropriar de novos saberes, torna-se mais reflexivo. Sabiamente a professora colocou as três dimensões dos pontos de vista do professor, do *designer*, e um terceiro que deve ser considerado é o ponto de vista do estudante, conforme explicita o diálogo:

P6: **Essa angústia é muitas vezes mais do professor em relação à modalidade, que é a distância. Mas não pode ser distante e vejo isso muito presente (e não vejo isso aqui muito nessa discussão): a presença de um sujeito muito importante nesse processo de aprendizagem, de construção do Design o aluno. É preciso ouvir o próprio aluno. Porque estamos aqui falando do Design sob o ponto de vista do professor, sob o ponto de vista do designer, mas existe um outro ponto de vista, um terceiro muito importante, que é o sujeito da aprendizagem.**

A fala da professora traz um peso ao que seja o *Design* da Educação a Distância. Os saberes são mobilizados na relação entre os sujeitos e a proposta e são utilizados para atender às demandas de aprendizagem do estudante. A demanda é o próprio estudante, que, por sua vez, também vem “encharcado” de experiências, de necessidades e de expectativas. Uma proposta educativa é composta por trilhas de aprendizagem, por teorias, por conteúdos e por “gente” estudantes, professores e outros. Envolve uma organização curricular, processos de avaliação e *feedback* constantes do fazer educativo e dos processos de aprendizagem. Então estamos na “*presença de um sujeito muito importante nesse processo de aprendizagem, de construção do Design o aluno. É preciso ouvir o próprio aluno.* De fato, sem a voz do estudante, o *design* no qual acreditamos não faz sentido. Porque o *Design* deve ser humano, e o produto deve ser útil em todas as suas dimensões – não deve ser apenas um bem ou um serviço. O produto do *Design* deve servir ao ser humano e, se não faz sentido para ele, o *Design* não faz nenhuma diferença na educação. É nessa perspectiva que os profissionais precisam construir seus projetos e aplicar em diferentes estratégias, a depender do cenário. Nesse sentido, uma proposta de *Design* nunca será igual à outra justamente pelos componentes da subjetividade, dos perfis dos estudantes e dos aspectos culturais e sociais que estão nessa interface, conforme também destaca a fala da *designer* na sequência:

D5: *O design também precisa considerar o perfil do aluno e como ele aprende. Eu gosto de ler, eu gosto de ouvir, aprendo lendo, aprendo ouvindo. É uma questão de conhecer, é uma questão de conhecimento que o designer precisa saber das teorias de aprendizagem, conhecendo o aluno daquele curso.*

Pimenta (1999) observa que os saberes pedagógicos são essenciais à prática docente e fazem parte do trabalho educativo, e a capacidade de conhecer e compreender o aluno passa muito pelo modo como o interpretamos, à luz de que abordagem é adotada. Nossos alunos são adultos, os estilos de aprendizagem são diferentes das crianças em fase escolar inicial. Isso também é importante compreender. As abordagens pedagógicas, a exemplo da Andragogia, que estuda a aprendizagem dos adultos, deve ser parte integrante da pauta dos profissionais que pensam e organizam o *Design* da EaD.

A prática nos coloca problemas que dependem da mobilização de diferentes ferramentas, entre elas a linguagem, a comunicação entre os agentes da educação, as técnicas em educação e as teorias de aprendizagem. Esses ferramentais são construídos em articulação com os contextos identitários desses profissionais e dos estudantes e são decorrentes dos movimentos dinâmicos ocorridos no interior das instituições e dos grupos que vão sendo gerados. A partir do momento que

nos preocupamos em conhecer nossos estudantes, e isso se dá com pesquisas constantes, teremos condições de avaliar melhor a proposta de *Design* “*de como o aluno aprende melhor*”.

Às vezes, torna-se necessária uma exposição de conteúdo, uma leitura complementar, um atendimento individualizado, um vídeo, entre outras opções. Nem sempre o modelo de *Design* atende a todos os públicos, por isso ele deve ser único e pautado sempre na característica humana, cultural, contextualizada e flexível.

Para Tardif e Lessard (2013), os professores não são meros agentes de uma instituição educacional: se assim fosse, bastaria analisar suas funções determinadas em seu aspecto legal para compreender sua ação. “[...] os professores são atores que investem em seu local de trabalho, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (Tardif & Lessard, 2013, p. 38). E assim deve ser com toda a equipe pedagógica, incluindo o *designer*. Essa compreensão fará a diferença na elaboração da solução de *Design* para atender às finalidades do processo educativo.

Os professores, de ofício, na prática mobilizam os conhecimentos da

[...] teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999, p. 18).

Os *designers* simulam situações e problematizam as demandas trabalhando com informações variadas e complexas, articulando ideias e expectativas sob diferentes olhares porque são vários sujeitos atuando em equipe (Lawson, 2013).

Assim, em Paulo Freire (1996, p. 38), lemos que o pensar as tarefas educacionais (incluimos o *Design* como trabalho educativo) não pode ser concebido como aquele relacionado somente à razão pura e especificamente, mas aquele que está relacionado à autonomia do sujeito de intervir sobre uma dada realidade por meio das múltiplas possibilidades existentes. Ele argumenta que a melhor forma de pensar uma prática pedagógica é agir sobre ela e transformá-la. Desse modo, o pensar não pode ser desprovido de uma consciência, porque este pensar não seria um ato ingênuo.

Como vimos, os saberes articulam práticas sociais, estão vinculados às identidades (que são coletivas) e possibilitam gerar as atitudes reflexivas sobre os conhecimentos mobilizados em um contexto de trabalho. Há alguns saberes que são inerentes a ambos os profissionais, tanto do *designer*

quanto do docente. Quanto aos *designers*, segundo a fala da profissional (D6) que atua nas duas funções, existem algumas competências que são básicas:

D6: *Como relatei, trabalhei como designer instrucional por muitos anos. Sabemos que não há uma profissão que forma esse profissional, então estou aqui relatando como docente e como designer que sou desde 2001. Como profissional do designer eu quero ainda ressaltar o que sempre falo em reuniões e nos cursos de formação que ministro, que mesmo não havendo um curso de formação superior específico para formar profissional existem sim competências básicas, e eu posso citar que devem ser consideradas, que podemos sim chamar de saberes. Claro que quem trabalha com o designer conhece porque estão nos manuais do MEC, estão nas orientações sobre a avaliação de cursos e recentemente está classificado como categoria profissional. Esses saberes que são inerentes ao profissional, ou melhor, à sua atividade, para que ele possa desempenhar a sua tarefa do dia a dia na instituição em que ele trabalha.*

Paulo Freire foi muito pontual ao se referir ao professor pesquisador. Fala-se, hoje, da importância do professor pesquisador. No entender da autora desta tese, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como questionador (Freire, 2006, p. 32).

Ainda que não se tenha a opção de trabalhar com a confirmação de uma habilitação específica ou própria ao profissional do *Design*, o ato de trabalho exige um curso de formação inicial que apresente um conjunto de saberes de saída, porém sabemos que esse profissional não está completo. Essa incompletude não é negativa: como não há uma formação que contemple todas as áreas do *Design*, muitos saberes são derivados do fato de trabalhar e de atuar em equipe, outros somente se constroem no percurso do trabalho, na experiência e na vivência com os pares (Pimenta, 1999; Tardif, 2013). Ora, se essa premissa é verdadeira, estamos diante de uma construção genuína de saberes necessários ao trabalho de *Design* que se constroem no curso da atividade. Melhor dizendo, seria como entender que, para o exercício da atividade, que não é burocrática, esses profissionais da EaD, cujo ofício é o *Design* da educação, adquirem conhecimentos e habilidades durante e na ação. Assim, os saberes são mobilizados durante a execução da solução e são utilizados de acordo com a demanda. Segundo o diálogo a seguir, o trabalho colaborativo em equipe multidisciplinar tem suas vantagens, e “Uma das grandes vantagens é essa, porque você não conta com os saberes de uma única pessoa”, conforme declara a *designer* (D3). Ela ainda acrescenta outros pontos relevantes para a discussão sobre os saberes, conforme se pode notar na íntegra do diálogo:

D3: Na equipe multidisciplinar tem uma grande vantagem que é do trabalho colaborativo, mas é também ter a possibilidade de diferentes materiais. Uma das grandes vantagens é essa, porque você não conta com os saberes de uma única pessoa. Na equipe multidisciplinar você conta com os saberes de um grupo. Se naquele momento você não consegue fazer um infográfico ou um vídeo ou uma atividade mais interativa, com uma equipe trabalhando junto você consegue trabalhar em diferentes linguagens, talvez você sozinho, claro, chegaria em um ponto, dependendo das suas habilidades ali... Mas no conjunto, em um trabalho de grupo, você consegue ter mais materiais, mais linguagens, tendo mais linguagens você consegue atingir diferentes estilos de aprendizagens, que sozinho você talvez não conseguiria atingir. Acho que isso é uma das grandes vantagens da equipe multidisciplinar e com saberes diferentes. E eu vou sabendo mais de didática ou de pedagogia e eu acho que esses saberes na equipe multidisciplinar junto com o professor, isso acontece na Educação a Distância quando há a colaboração, nas atividades que são desenvolvidas existe uma troca muito grande de saberes, ali o profissional não é mais só aquele profissional, é uma associação de saberes e experiências que constituem outra identidade. O DG não é mais o mesmo, o DI também não e o docente também não é só aquele que sabe somente aquele conhecimento. Acho que a gente começa a trabalhar de um outro modo. Então aí a gente tem que definir os papéis de cada um porque a gente também não vai poder ficar se “metendo” (de interferir) no trabalho do outro.

Como ela destaca, “se naquele momento você não consegue fazer um infográfico ou um vídeo ou uma atividade mais interativa, com uma equipe trabalhando junto você consegue trabalhar em diferentes linguagens, talvez você sozinho, claro, chegaria em um ponto, dependendo das suas habilidades ali... Mas no conjunto, em um trabalho de grupo, você consegue ter mais materiais, mais linguagens, tendo mais linguagens você consegue atingir diferentes estilos de aprendizagens, que sozinho você talvez não conseguiria atingir”. Ela não ignora que um profissional pode chegar à solução de uma demanda, mas em grupo o trabalho fica mais completo, e o profissional também agrega uma carga de conhecimento. Porque no grupo, “nas atividades que são desenvolvidas existe uma troca muito grande de saberes, ali o profissional não é mais só aquele profissional, é uma associação de saberes e experiências que constituem outra identidade. O DG não é mais o mesmo, o DI também não e o docente também não é só aquele que sabe somente aquele conhecimento. Quando se agregam atitudes, valores, conhecimentos, novos saberes, os profissionais já não são mais os mesmos: “começa a trabalhar de um outro modo”. E, como a *designer* (D3) diz, chegou o momento de definir papéis: *Então aí gente tem que definir os papéis de cada um porque a gente também não vai poder ficar se metendo (de interferir) no trabalho do outro*”.

Conforme é possível perceber no diálogo a seguir (P2), os professores também desejam conhecer, saber mais de *Design*. Verifica-se que, muitas vezes, ainda que o *designer* “sente junto”, as dificuldades persistem, mas, como vimos em muitas falas, as experiências ficam, acrescentam,

somam, constroem redes de significado, trabalha-se de outro modo, “*tenta-se fazer o melhor*”. Mas a ajuda é indispensável, há uma necessidade de complemento dos saberes que o professor possui, como vemos na fala a seguir:

P2: *Eu sinto bastante falta de conhecer mais técnicas para organização do ambiente da minha sala de aula. Quando eu tenho essas dificuldades eu sempre procuro o designer. Para ele me dar uma ideia. Essa imagem não é adequada, o texto, a letra está desse modo... Então eu não tenho noção de tamanho de letra de texto... Eu tento fazer o melhor. Mas tenho uma necessidade enorme ainda de que o designer me ajude, que sente comigo, para verificar o que é a melhor forma.*

P1: *Então o trabalho colaborativo está fundamentado na interatividade, no diálogo e na troca de saberes, na associação de saberes que se complementam. O diálogo envolve isso – a troca de saberes que o DI nos passa e nós também comunicamos... Eu creio que a partir disso o Design se torna muito rico, se torna interdisciplinar porque o designer também se alimenta dos saberes que nós construímos e ele se alimenta de outros professores porque quando ele passa as sugestões para gente [...] essa sugestão já está entrelaçada de outros saberes, de outros professores e colegas designers. Então ao conversar com esse profissional nós temos (professores) uma experiência muito rica porque já temos a visão dele já entrelaçada com outras visões, e essa é uma rede de saberes que está embutida no produto que é o resultado de várias atividades, que se potencializa de uma forma ímpar.*

O trabalho colaborativo é uma das características centrais da atuação da equipe do laboratório Multi.Lab.EaD e, por isso, a troca de informações, conhecimentos e experiências constroem possibilidades novas e associadas de criação coletiva, que é protagonizada por uma interação em comunidade de prática, transformando-se também em fator de motivação no trabalho da EaD no CEAD. A professora (P1) expressa um pouco essa relação: “*O trabalho colaborativo está fundamentado na interatividade, no diálogo e na troca de saberes, na associação de saberes que se complementam. O diálogo envolve isso – a troca de saberes que o DI nos passa e nós também comunicamos... Eu creio que a partir disso o Design se torna muito rico*”. Há o que já pontuamos em conteúdo anterior: “*o designer também se alimenta dos saberes*” que os professores possuem, [...] *ele se alimenta de outros professores porque quando ele passa as sugestões [...] também essa sugestão já está entrelaçada de outros saberes, de outros professores e colegas designers. Então ao conversar com esse profissional nós temos (professores) uma experiência muito rica porque já temos a visão dele já entrelaçada com outras visões*”.

Há muito conteúdo semântico nesta frase: “*Já entrelaçada com outras visões, e essa é uma rede de saberes que está embutida no produto que é o resultado de várias atividades, que se potencializa de uma forma ímpar*”. Assim, pode-se dizer que há um “entrelaçar de saberes, valores e visões de mundo”, e todos esses componentes fazem parte do produto e do discurso de *Design*. Pode-

se perceber, no acontecer das falas de ambos os profissionais (*designer* e professor), dada a natureza do trabalho do *Design*, que está diretamente relacionado ao ensino, que o discurso dos profissionais é muito semelhante muito em função da legitimidade da profissão professor e das habilidades do profissional *designer*. Aos poucos, a profissão do *designer* se fortalece no curso da história como parte da cultura institucional. Pode ser o professor o seu próprio *designer*, mas, para isso, “*precisa dominar algumas técnicas*”, como diz a professora no diálogo acima. Por outro lado, se pode reconhecer nas falas que o trabalho de *Design* é uma função nova na educação e que há a necessidade de se olhar para o *designer* e, com ele, aprender as distintas formas que ele pode operar. Segundo os diferentes pontos de vista, ele não é estático, não é inflexível e é consistentemente humano.

6.1.4 Síntese do tema

Quando nos debruçamos sobre os dados da pesquisa, percebemos a relação do *Design* com a educação, e, via de regra, há sempre uma comparação com a modalidade presencial. Percebemos como relevante a especificidade da EaD como modalidade a partir da relação de colaboração, da troca de experiências, bem como o lugar de cada um na relação educativa o *lugar de si* e o *lugar do outro* a partir dos papéis que cada um desempenha na sua atividade cotidiana. Percebemos a importância do tempo e do espaço quando tratamos do *Design* e da importância de cada profissional a partir da sua identidade a partir dos papéis que cada sujeito desempenha na relação com outro. Às vezes os papéis se confundem um pouco, mas é justamente porque o trabalho é preponderantemente coletivo, colaborativo.

O *designer* possui um papel de mediador, o facilitador, o auxiliar no sentido de trazer ao centro as necessidades próprias da solução. Ele está mais voltado à mediação tecnológica, seu papel é pedagógico, mas há de se considerar que a relação entre ambos os profissionais traz ao centro a relação didática que é parte dos papéis de ambos os profissionais.

Conforme destacaram os dados, o papel do professor está articulado ao conhecimento, aos conteúdos, é voltado à pesquisa e interage com o estudante. A experiência aparece como uma questão relevante por parte de ambos os profissionais – a formação do professor traz uma carga acadêmica e didática importante, e a experiência do *designer* vem da prática do cotidiano na função, uma vez que não há uma formação específica para formar o profissional.

A partir das necessidades educacionais que envolvem um conjunto de sujeitos, o ofício do *Design* é prática social porque é educação e se apresenta como uma atividade bastante útil ao projeto educativo, em que os saberes de ambos os profissionais se apresentam incompletos à espera de

Percebemos que há um conjunto de palavras significativas, e o que cada profissional pode oferecer ao outro é a sua experiência, seus conhecimentos e seus saberes no contexto do seu ofício em situações específicas e plurais, considerando que os recursos, os processos também são responsáveis por designar os modos de ação. A troca de saberes gera aprendizagem, conhecimentos dos processos didáticos, técnicos do *Design* e da docência.

A seguir, faremos a análise e interpretação do tema “Atividades em design”, que contém três categorias finais: “estilos de pensar o *design*”, “estilos de decisão” e “cultura colaborativa”.

6.2 Atividade em *Design*

O *Design* da EaD coloca em evidência a relação de saberes, sujeitos e práticas em circunstâncias reais de trabalho no interior da instituição. As atividades de *Design* possuem um caráter de convergência e simulam uma espécie de “alquimia da prática”, que é mediada por múltiplos componentes para chegar à solução ou ao produto propriamente dito. A autoria é coletiva, pois haverá sempre uma interferência direta ou indireta de muitos sujeitos sobre uma situação problematizadora que anuncia o *Design* final. Trata-se de atividades sob as quais há uma consciência de si e uma consciência do outro, as quais entram em articulação e atuam sob um universo de caráter multidimensional, com ações projetadas em espiral de dentro para fora (sujeito-grupo) e de fora para dentro (grupo-sujeito). Configura-se, nesse sentido, um sistema de atividades em comunidade, sob condições mediadas e mediatizadoras que são dadas pelos sujeitos, sua cultura, história pela linguagem, pela tecnologia e seus artefatos.

Para Wilson (2000), que discute o *Design* sob uma perspectiva flexível e situado em comunidade, as pessoas agem e constroem significado por meio das relações estabelecidas em Comunidades de Prática. Essas comunidades são poderosos repositórios e construtores de significado e servem para ações legítimas entre estes participantes, que [...] constroem e definem práticas apropriadas aos discursos e objetivos pronunciados. A aprendizagem se apresenta por meio de uma participação ativa, pois deve ser considerada em termos de pertencimento e participação nos grupos, e é compreendida como um processo dialético de interação com outras pessoas e das ferramentas que estão disponíveis no mundo físico.

São muitos os desafios que se põem no caminho das organizações de ensino na sociedade vigente, e a constituição de equipes multidisciplinares tem sido vista como importante no trabalho em EaD porque as atividades adquirem uma dimensão de sistema. Desse modo, é possível olhar o todo sem perder de vista as partes, para atuar em situações específicas que se impõem à aprendizagem. Os

processos de gestão apresentam-se mais coesos e grupais, nos quais cada profissional conta com o trabalho do outro e com as condições propícias à sua execução materiais e não materiais. Torna-se cada vez mais próximo o princípio da docência compartilhada, das práticas colaborativas, das ações que valorizam as ideias de cada sujeito dessa relação em um sistema integrado e nas redes de aprendizagem.

Na observação de Pierre Lèvy (1999),

o enfrentamento dessa realidade provavelmente **somente** acontecerá através de estruturas de organização que favoreçam uma verdadeira socialização das soluções de problemas, requerendo, urgentemente, imaginar, experimentar e promover estruturas de organizações e estilos de decisões orientadas para o aprofundamento da democracia (Lèvy, 1999, p. 62, grifo nosso).

A partir do que coloca o autor, é possível supor que a perspectiva de uma organização grupal, de uma comunidade multidisciplinar terá muito mais condições de promover práticas democráticas, de autorias coletivas e de produção de aprendizagem organizacional e pessoal.

Na observação de Paiva et al. (2005), pelo fato de as equipes multidisciplinares possuírem constituições específicas, as ações, o fluxo e o ritmo de trabalho são diferentes de grupos tradicionais, por isso, culturalmente isso é um ganho para o trabalho do *Design*. O funcionamento de cada equipe em uma comunidade fica permanentemente atrelado a uma dinâmica na qual um conjunto de ações, específicas ou não, depende do posicionamento adequado e das visões de todos os seus membros. Deverá ocorrer uma interação, uma troca de experiências e um diálogo permanente para a consolidação das metas propostas pela instituição e pelo projeto específico.

Conforme destacam Fogaça e Halu (2017), as atividades em comunidade são sempre baseadas na colaboração, e o trabalho vai depender de um desejo de consenso, crucial para seu surgimento e manutenção um desejo de partilhar valores, de construir visões comuns e definir objetivos que são atingidos por meio de um trabalho conjunto. Entretanto, a comunidade vai depender também de uma percepção de que a diversidade precisa ser respeitada.

Amador (2014) observa que os referenciais que caracterizam o trabalho como atividade de grupo, por exemplo, permitem explorar as fronteiras entre trabalho, subjetivação e experiência, colocando em análise os modos concretos de ação. Sob essa visão, as relações que se estabelecem entre os profissionais não se limitam a produzir resultados ou produtos, tampouco são apenas uma comunicação de informações para a consecução da atividade: implicam estratégia e inteligência para ordenar os pensamentos e a atividade no decorrer do desenvolvimento da proposta.

Luria (2010) explica que o homem não é só um produto do seu ambiente, mas também um agente ativo na construção deste meio. Tais relações são mediatizadas por fatores de natureza material, social e cultural e sempre são construção e apropriação de sentidos. Sobre isso, Duarte (1993) observa que essa apropriação também não se realiza fora da atividade humana. Segundo o autor, o desenvolvimento histórico não aconteceria se o homem não se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações. As atividades estão suportadas no fato de que a apropriação de um objeto que é transformado em instrumento pela necessidade. Sendo assim, a atividade humana sobre esse objeto é atividade social vinculada aos aspectos materiais. Essa condição gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades.

A partir do ponto de vista da educação, o trabalho está correlacionado a tudo e se relaciona ao ato de trabalhar, que é mobilização humana, instrumentos e técnicas, ou seja, implica “[...] gestos, o ‘saber-fazer’, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc” (Dejours, 2004, p. 29).

O trabalho é possibilidade de expressão e criação e seu potencial está na capacidade humana de agir sobre o contexto em situação diversa. Na percepção de Clot (2007), a atividade implica reconhecer a possibilidade de desenvolver esse trabalho por meio de seus objetos, instrumentos e destinatários mediante o diálogo com o outro. O autor vincula o conceito de atividade a três dimensões, já que ela existe pelo sujeito, para o objeto e para os outros, ou seja, o autor vincula o conceito de atividade à existência do sujeito, à vida do sujeito e às relações do sujeito. Portanto, segundo ele, “não há atividade sem sujeito” (Clot, 2007, p. 95).

A atividade é sempre dirigida por se tratar do resultado de outras atividades e está ligada à inteligência, à produtividade do ato e à realização de si em sintonia com o mundo. É fato que o poder de agir, como modo de realizar o trabalho, está conectado ao existir. Para o autor citado, a essência da atividade do ser humano reside no executável do trabalho, na dinâmica dessa associação em condições internas e externas, conforme explicam Amador e Fonseca (2014) a partir da leitura da obra de Clot “A função psicológica do trabalho”. Os autores salientam que a atividade se faz *no* e *pelo* instante em que se realiza aquilo que se desrealiza. Explicitam, ainda, que a atividade

[...] é aquilo que se **(des)**virtualiza e pensamos. [...] A atividade prática do sujeito não é apenas efeito das condições externas nem mesmo a resposta a essas condições, e a atividade psíquica não é mais a reprodução interna dessas condições, conforme Clot (2008). Para o autor, a atividade prática e psíquica é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver. Investimentos vitais esses

que aparecem em sua obra como abertura à controvérsia entre o real e o possível da atividade, para, de tal modo, fazer viver o trabalho, e que pensamos, ainda, como trânsito entre virtual e atual na atividade (Amador & Fonseca, 2014, pp. 20-24, grifo nosso).

Vimos em Marx (1989) que a atividade é constitutiva do conceito de trabalho. Como categoria fundante, ele a compreende, antes de tudo, como uma prática sensorial, semelhante àquela que origina o desenvolvimento histórico-social dos seres humanos, fruto das elaborações individuais e coletivas efetuadas na presença do meio e seus condicionantes. Para ele, uma atividade é um ato que transforma. Portanto, para Marx (1989), o trabalho pode ser considerado o exemplo primeiro para a compreensão da atividade humana consciente, ou seja, somente quando um objeto corresponde a uma necessidade torna-se possível orientar e regular uma dada atividade.

Dejours (2004) explica que o trabalho é um engajamento à subjetividade em um mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado também pela luta da dominação. Assim, o real do trabalho não é somente o real da tarefa, isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência em ser dominado. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho não é somente o real do mundo objetivo: ele é, também, o real das circunstâncias do mundo social (Dejours, 2004, p. 28).

Então, com relação ao trabalho do *Design*, o “real do trabalho” está condicionado ao projeto de educação com todas as suas dimensões – de base educativa, científica, didática, humana. É um dado projeto que designa uma atividade, mas são os profissionais que significam essa atividade por meio das tarefas que visam à consolidação da solução didática e o fazem mobilizando relações, saberes e inteligência e toda a *expertise* e o potencial crítico e criativo, que vão além de um conjunto de fórmulas, técnicas e prescrições.

O trabalho do *Design* gera valor, gera conceito e se destina a alguém. O trabalho desenvolvido em grupo gera também uma rede de aprendizagens. Essas aprendizagens exigem dos sujeitos aprendentes posicionamentos, inteligências, saberes e modos de fazer que acionem o outro e sua disponibilidade. Há uma diversidade de saberes originados das relações cotidianas, das experiências que são resultado das interações e condicionantes que fazem parte da vida cotidiana desses sujeitos, ou seja, compõem-se das histórias, dos desejos e das escolhas que são feitas ao longo da vida.

Dada a introdução do capítulo sob os princípios que regem a análise, passamos à interpretação dos resultados do tema “Atividades em *Design*”. Esse tema prenuncia inúmeros diálogos que correspondem ao modo como os profissionais articulam suas atividades face aos seus modos de pensar essa atividade, o planejamento considerando o todo da relação as pessoas, o pedagógico e o tecnológico, que são componentes da relação educativa de *Design*. As categorias temáticas finais a serem discutidas a seguir, a partir da sugestão do tema, serão: i) estilos de pensar o *Design*; ii) estilos de decisão; e iii) cultura colaborativa. Passamos à análise e interpretados dos dados relacionados.

6.2.1 O estilo de pensar o *Design*

Os estilos de pensar dos profissionais do *Design* estão diretamente relacionados às atividades que eles desenvolvem e ao modo como implementam os objetivos da demanda, quer seja de um curso, de uma disciplina ou uma unidade de aprendizagem. Isso significa o trabalho em design que implica a mobilização de saberes, modos de pensar, de decidir e de agir. Trata-se neste estudo da implementação de disciplinas de cursos superiores a distância do CEAD. Trata-se de um grupo de trabalho que atuam em colaboração para o desenvolvimento do *Design*, cujas atividades acontecem sob condições relacionais, sob uma perspectiva humana. Estes princípios permeiam os processos desde à concepção da ideia à evolução das atividades realizadas ou não concretizadas. Em um primeiro momento, trazemos à discussão os dados que foram coletados por meio de questionário. Perguntamos aos *designers* e aos professores como se portam diante da sua atividade quando desenvolvem o *Design*, que estilos de pensar interagem na cena cotidiana quando interpelam a ação de *Design* propriamente dita, ou seja, a execução da solução.

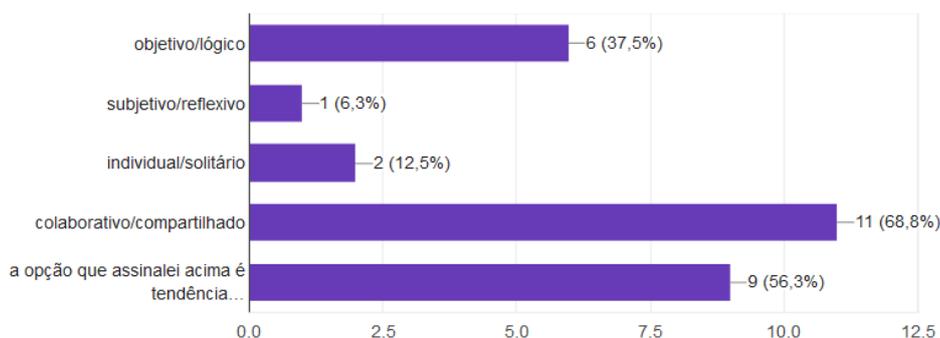
Antes de convidá-los a responder o questionário, foram explicados os termos que seriam utilizados e seus respectivos entendimentos. O objetivo era para que as respostas fossem de fato relacionadas aos objetivos desejados nesta pesquisa, de tal modo que os profissionais ficassem à vontade para responder de acordo como se percebem na atividade e á maneira como a executam: em relação às demandas de *Design* e em relação aos demais componentes presentes em ato de trabalho.

A primeira questão estava relacionada com o pensar a ideia e criar a solução, tomando como referência a prática cotidiana no Multi.Lab.EaD. A questão formulada e o respectivo resultado estão inscritos na figura a seguir e será discutida na sequência.

Gráfico VI. 1 Modo de pensar e criar o *Design*

17. Com relação modo de pensar a ideia e criar o design da sua disciplina ou curso, sua prática tenderia mais para:

16 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em uma das questões, perguntamos sobre o modo de pensar a ideia de criar o *Design*, se ele tenderia a ser mais relacionado a uma alternativa ou outra, conforme se destaca no Gráfico 10. Não contrariando os demais dados já discutidos e as abordagens teóricas que os suportam, a maior parte dos participantes dizem se sentir mais à vontade para praticar o trabalho colaborativo/compartilhado (68,8%), e a questão que assinala para essa afirmativa (56,3%) é uma tendência praticada no dia a dia pelos profissionais. Individual e solitário (12,5%) também foi citado, além do reflexivo/subjetivo (6,3%). Apenas 6% dos respondentes consideram trabalhar na perspectiva lógica e objetiva, que é um mapeamento mais voltado ao gráfico e numérico, a exemplo do uso de programas fechados. O que essas tendências significam na linha interpretativa? Que os profissionais não desenvolvem a atividade sempre de maneira igual, uniforme ou o tempo todo juntos, ainda que prevaleça a ação colaborativa como proposta de atividade, que se dá na perspectiva de grupo. O pensar objetivo e reflexivo existe e faz parte do que diz a literatura sobre a alternância de pensamentos (Cavalcanti & Filatro, 2016).

No interior de uma comunidade de prática há momentos nos quais os profissionais se encontram no ambiente físico, o que é muito comum, porém há encontros *online*. Esses encontros acontecem em todas as etapas desde o planejamento inicial. Alguns atos são individuais porque há a necessidade de perceber-se como profissional (e como primeiro aluno) na concepção e complementação da ideia. É como sentir a necessidade de ouvir a si mesmo para poder contribuir da melhor forma. Portanto, há situações em que os profissionais necessitam realizar a parte que lhes pertence, que corresponde aos seus papéis, individualmente, como se percebeu na fase da discussão sobre os papéis e saberes de cada um. É importante destacar que esses atos representam apenas 2%

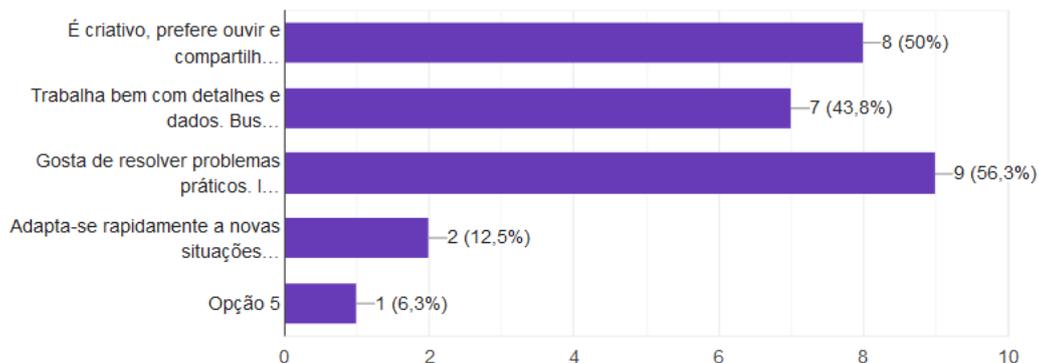
dos respondentes diante da possibilidade de múltiplas respostas. Apenas 1% (uma única resposta) esteve categorizada como subjetivo/reflexivo. Isso significa dizer que a ideia não nasce por uma questão subjetiva e de uma reflexão pessoal única e simplesmente: há condicionantes e componentes importantes a considerar, como o projeto pedagógico, o plano de ensino, o perfil dos estudantes, as características dos cursos, o potencial das tecnologias, as condições materiais, as circunstâncias sociais e culturais, os perfis dos sujeitos envolvidos e as teorias. Haverá sempre uma pauta acadêmica, pedagógica e social. Nesse sentido, o pensar colaborativo é o que se apresenta como tendência e como possibilidade de pensar uma ideia e criar uma solução de aprendizagem, um produto ou um artefato.

A outra questão que foi contextualizada com os participantes da pesquisa foi quanto aos estilos de pensar, os quais estão vinculados aos modos de agir, de decidir, a como cada profissional desenvolve sua atividade, a como cada sujeito considera que é constituído o seu estilo a partir do seu modo de pensar.

Gráfico VI. 2 Estilos de pensar

18. Com relação aos estilos de pensar e agir destacados abaixo, você tenderia a ser mais:

16 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O estilo de pensar pode ser vinculado ao modelo de *Design* e ao estilo de decisão, os quais se preocupam com o fazer, principalmente criativo e inovador (como observamos na análise categorial e como será discutido em tópico a seguir), ou seja, o estilo que o *designer* e o professor desenham no decorrer e no final da execução importa muito na execução da atividade e no produto final, pois, como já destacamos, a atividade não acontece desvinculada das questões internas aos sujeitos, das questões

objetivas da realidade e das circunstâncias concretas de ação, que é dada pela tarefa a ser executada. O estilo é um modo de representação do ato do sujeito

A solução de *Design* vai sendo construída diante de uma demanda posta pelo projeto pedagógico ou institucional e pode estar relacionada a um curso, disciplina ou tópico de natureza educativa. Trata-se das dimensões “*macro, meso e micro*” propostas por Filatro (2008). Diante de uma disciplina ou de um projeto, haverá sempre um responsável pelo conteúdo, e, segundo nossos dados, sempre há um professor vinculado às áreas formativas e disciplinares. Esse conteúdo é potencializado pela mediação das tecnologias e orientado pelo *designer* instrucional. Essas atividades (em conjunto) geram estilos de *Design*, pois o diálogo estabelecido com as convergências e as divergências de ideias e instrumentos constroem os formatos que encontramos ao final da ação.

Das questões apresentadas aos respondentes, as manifestações tiveram, respectivamente, os seguintes percentuais: i) é criativo, prefere ouvir e compartilhar ideias, propõe alternativas e reconhece problemas com facilidade (50%); ii) trabalha bem com detalhes e dados. Busca entender novos conceitos e ideias. Articula experiências com conhecimentos anteriores (43,8%); iii) Gosta de resolver problemas práticos. Integra bem a teoria e a prática. Desempenha tarefas relacionadas à resolução de problemas (56,3%); iv) adapta-se rapidamente a novas situações, consegue integrar a experiência a um conhecimento novo. Mostra-se um líder natural (12,5%); v) outros (6,3%). Diante do que temos como respostas, encontramos a incidência equilibrada em três questões, e estas vêm ao encontro do que analisamos até o momento. Os profissionais se mostram criativos (veremos mais adiante o impacto da criatividade sobre as formas de decidir sobre o *Design*). Preferem ouvir e compartilhar ideias, propõem alternativas para as demandas que surgem. Os profissionais articulam conhecimentos e experiências que constituem a base do trabalho ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Clot (2007) discute os conceitos de trabalho e de atividade fundados na Psicologia sócio-histórica, tendência aberta pelos pesquisadores soviéticos, e reitera que a função social do trabalho está articulada à produção de objetos e serviços e a produção de trocas sociais correspondem ao valor dado por uma dada sociedade. Desse modo, ele compreende a atividade do homem como “uma relação criativa do sujeito com o objeto porque oferece uma oportunidade de renovar a relação com os outros e com o objeto que também é seu” (Clot, 2007, p. 115). A ação do homem (compreendida na atividade) possui uma dimensão interpessoal que é capaz de enfrentar os conflitos vitais e tecidos na existência real dos sujeitos.

A articulação entre a teoria e a prática denota que não há um trabalho no *Design* que desconsidere a base das abordagens teóricas no desempenhar de tarefas relacionadas à resolução de problemas. Essa questão desponta também como uma incidência sobre toda a pesquisa. O *Design* é uma área em que os profissionais lidam com “problemas práticos”, porém a teoria é a base que fundamenta o trabalho. É preciso pensar a ideia por meio de situações problematizadoras, e isso os profissionais fazem no cotidiano: é o real da atividade que exige a manifestação dos sujeitos em articulação com o campo epistemológico dessa prática que envolve o saber, o pensar e o agir. Ainda que seja necessário colocar-se no lugar de outrem, como é o caso do exemplo do *designer* e do professor serem “o primeiro aluno” da proposta que eles criam, os profissionais integram bem a teoria e a prática quando desenvolvem a demanda para a busca da solução de *Design*, considerando que o pensamento é parte da atividade realizada e não realizada. Para Vygotsky (2001), o pensamento tem a ver com algo que surpreende e tem uma relação direta com o real, com o que nos acontece e com o que acontece aos outros no dia a dia. Os saberes, categoria discutida no primeiro tema, são um recurso para o pensamento, não são a mesma coisa como diz Charlot (2000). Entretanto, observamos que o pensamento é também nutrido por saberes pois, se temos a capacidade de saber, também conseguimos realizar alguma atividade, ainda que não completa, porque dependemos de outros componentes, complementares, para que possamos executá-la na sua integralidade. A atividade do outro, envolvidos os respectivos saberes, modos de pensar e de fazer, são essenciais nessa relação, principalmente porque, como já abordamos, o pensamento tem sua fonte na atividade, na ação, na prova com o real (Clot (2006), na relação com os outros Com base nesse ponto de vista, esse pensamento encontra sua fonte na realidade concreta e circunstancial como vemos a seguir.

Nessa direção e contexto, estão os diálogos a seguir, gerados nas técnicas de grupo focal que expressam tais circunstâncias. Começamos com a dimensão que desponta como tendência e situa as respostas voltadas à dimensão colaborativa:

D1: *Bom, nós temos o designer instrucional e o professor. O professor tem **um conjunto de conteúdos**, mas há **um conjunto de ferramentas** e uma plataforma, e juntos **decidem o que é certo, o que é errado, entre um e entre outro**. Porque **não existe um único caminho, e esse é o caminho certo, é feito com base nas formas de tratar o conteúdo e escolher as ferramentas...** E se o **aluno** participar, o conhecimento **se torna ainda mais colaborativo**, e isso não acontece muitas vezes no presencial.*

Poderíamos dizer que pensar colaborativamente traz mais segurança na organização do *Design* tanto é que isso é considerado no ponto de vista do *designer* (D1). Ele explicita que o “*decidir*

juntos o que é certo ou errado, entre um e outro” tende a ser mais positivo para o *Design* considerando a atividade conjunta. Esse acertar não está ligado diretamente à forma de pensar a solução porque Paulo Freire (2006) nos lembra de que “*não há um pensar certo ou errado*” (Freire, 1996), assim como não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes (Freire, 1987). Portanto, o ser humano possui pensamentos e saberes diferentes, a questão está no fato de oferecer maiores condições aos estudantes de obter mais benefícios por meio do trabalho que foi realizado. Então as escolhas pedagógicas, tecnológicas servem ao atendimento ao ser humano que é o estudante. Outra questão importante é o pensamento de cada um: como já foi explicitado, cada ser humano é único e composto de infinitas experiências, sendo fruto de um meio social. Dessa forma, o “certo e o errado” são muito relativos. Com base nessa premissa, concordamos que “*não existe um único caminho, e esse é o caminho certo, é feito com base nas formas de tratar o conteúdo e escolher as ferramentas. E se o aluno participar, o conhecimento se torna ainda mais colaborativo, e isso não acontece muitas vezes no presencial*”. Há diferentes formas de organizar o conteúdo, e isso se dá muito em função de condições internas, mas também externas ao sujeito em colaboração. A participação do aluno também interfere na forma como nos organizamos, sendo mais um elemento dessa relação de pensar a ideia. De acordo com Paulo Freire (1996),

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas dos fatos dos conceitos. [...] Não há inteligibilidade que seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é diálogo e não polêmico (Freire, 1996, pp. 36-38).

É importante trabalhar com o conceito de que existe o pensar “integrado”, “situado” e “relacional”, portanto colaborativo, e que, de acordo com a aplicação, o contexto e a complexidade, deve haver um respectivo tratamento. A partir dessa afirmação, reiteramos a fala da designer “*não existe um único caminho, e esse é o caminho certo, é feito com base nas formas de tratar o conteúdo e escolher as ferramentas. E se o aluno participar, o conhecimento se torna ainda mais colaborativo*”.

O diálogo a seguir demonstra a expressão desse sentimento de colaboração e as implicações que ele pode sugerir. Os modos de pensar uma solução, iniciar uma criação, desenvolver uma ideia nem sempre são harmoniosos nos seus desdobramentos. Tampouco essa é uma relação linear ou simples, justamente porque os integrantes dessa relação são pessoas e são diferentes, por consequência, pensam e agem diferente. O “conflito” é parte do pensar e faz parte das atividades humanas, assim como as limitações e os obstáculos. Os sujeitos estão propensos a gerar esses

conflitos, mas também a encontrar formas de resolvê-los por meio da mediação – de diferentes naturezas. Vejamos os diálogos a seguir:

D1: Óbvio que **muitas vezes vai dar conflito** porque as pessoas, os profissionais têm **pensamentos diferentes**, mas eles podem se complementar. Talvez com relação ao Design, no presencial, podemos dizer que essa **é uma desvantagem** para desenvolver todo seu processo no presencial.

D3: Eu acho que é a grande riqueza do trabalho na Educação a Distância, **não é que cada vez ela é diferente**, é que cada vez **o trabalho é distinto**, se resolve de uma maneira distinta, e os **diferentes integrantes do grupo que lidam com aquela situação**, com aquele trabalho de uma maneira diferente, **mediado de diferentes formas**.

P3: **Pensa-se junto a partir de uma estrutura curricular, do projeto...** A partir desse **pensar em conjunto...** Como na nossa **comunidade de prática pensamos** o material, qual o tipo de mídia, qual o suporte.

Essas falas encontram sentido com o que reconhece Lev S. Vygotsky, em suas pesquisas, em relação às formas culturalmente mediadas e que emergem da atividade prática e às formas de desenvolvê-la. Ele aponta três maneiras de perceber a mediação que estão relacionadas: à consciência (atividade mental), à cooperação social (sociabilidade) e aos instrumentos (tecnologia). Ratner (1995, p. 16) nos auxilia nessa explicação e nos mostra de que modo elas estão vinculadas à cultura da mediação: i) está vinculada aos processos de pensar ou aos modos como o sujeito se relaciona com as diferentes situações, bem como à forma como organiza, executa e avalia suas decisões; ii) está relacionada às atividades individuais que correspondem às ações singulares características das experiências *no* e *sobre* o mundo; iii) está voltada às relações interpessoais que correspondem às relações humanas ou às ações compartilhadas ou colaborativas, às trocas, aos consensos, aos conflitos, entre outros aspectos.

Segundo Cole (1996), esses pressupostos são dinâmicos e podem ser explicados como processo e resultado da interação com o mundo e acontecem por intermédio dos “artefatos culturais”, que são conceituais e materiais. A linguagem e o discurso são exemplos desses artefatos e são responsáveis por estabelecer uma interação com o meio. No entanto, esses artefatos são também instrumentos que o homem utiliza para transformar. Nesse sentido, “a unidade básica que envolve os sujeitos e seus modos de ser é a atividade prática, que envolve “atividades de indivíduos concretos que acontece tanto em situação coletiva, quanto em uma situação na qual o sujeito lida diretamente com o mundo de objetos e circunstâncias” (Cole, 1996, p. 87).

O *Design* da EaD favorece oportunidades de mediação vinculadas às três dimensões propostas pelo representante máximo da teoria sócio-histórica: a atividade mental

(consciência/pensamento), o coletivo (cooperação/colaboração) e a tecnologia (os recursos e ferramentas). A mediação é cultural porque possui a participação humana. A tecnologia é uma invenção humana, e seus resultados são de mesma natureza. Os trabalhos são distintos em EaD porque a modalidade exige, e é muito rica essa diversidade, como declara a *designer* (D3) “*Eu acho que é a grande riqueza do trabalho na Educação a Distância, não é que cada vez ela é diferente, é que cada vez o trabalho é distinto, se resolve de uma maneira distinta, e os diferentes integrantes do grupo que lidam com aquela situação, com aquele trabalho de uma maneira diferente, mediado de diferentes formas*”. Há os diferentes componentes nessa mediação, os mesmos citados e relacionados por Vygotsky e complementados por Ratner (1995).

É como se uma rede fosse tecida fio a fio e os pontos do tear pudessem ser diferentes, e isso daria um colorido a mais àquela produção. Então é como se o *Design* fosse sempre um pano de fundo para a organização das práticas em educação e que, para ser executado, precisasse dos diferentes pontos de intercessão: sujeito e sua atividade mental, os sujeitos e suas formas de colaborar e a tecnologia e suas respectivas funções. Como pontuam claramente a *designer* (D3) e professora (P3), não se trata de “outra educação”: trata-se de trabalhos distintos porque a EaD possui suas especificidades, e o balizador é sempre a cultura institucional, do grupo e do projeto pedagógico, como afirma a professora (P3).

Não há um pensamento sem base e não há uma continuidade sem mediação. Os profissionais lidam de uma forma distinta, ou seja, nas palavras da participante (D3), são “*diferentes integrantes do grupo que lidam com aquela situação, com aquele trabalho de uma maneira diferente*”. Exatamente: às vezes há “conflitos de ideias” com relação à proposta porque as pessoas possuem expressões e vozes distintas, são constituídas em diferentes circunstâncias, mas isso é considerado salutar pelo grupo. Se há uma troca, é necessário que um escute o outro e considere os saberes do outro, os posicionamentos do outro, os anseios do outro, afinal, como já abordamos, é na incompletude que a ideia ganha vitalidade.

Paulo Freire (2006) diz que a identidade é sempre cultural e integra a dimensão individual e a de classe

[...] cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista. A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre forças que fazem parte dos grupos e estas forças não podem inibir a emancipação dos sujeitos e o enfrentamento dos obstáculos (Freire, 2006, p. 42).

Nesse sentido, devemos considerar que “as forças” consensuais e contraditórias presentes no interior dos grupos também criam movimentos no sentido de criar práticas heterogêneas, tanto é que, se assim pensarmos, estamos diante de modelos sempre heterogêneos de agir, em virtude, justamente, dos distintos modos de pensar e das diferentes decisões profissionais que se baseiam em campos epistemológicos e componentes plurais – abordagens, técnicas, saberes e circunstâncias sociais e reais de trabalho. O trabalhar sozinha (como consta na fala a seguir, da participante D5) implica também outro modelo de educação e de *Design*. Não está na relação “certo/errado”, mas na relação de “trabalho distinto”, que “se resolve de uma maneira distinta” porque “diferentes integrantes do grupo lidam com aquela situação. Vamos ao que diz o diálogo a seguir:

D5: *Como professora em outra instituição eu trabalho em casa sozinha. Não tenho nenhum tipo de contato. Recebo a sala, eu preparo a sala sozinha do jeito que eu quiser. Há um modelo sugerido e é rígido... Fazendo uma comparação – aqui a gente conversa, troca, ontem por exemplo, fui na reunião... Fazia uma série de perguntas para a gente ir avaliando. Não há na universidade que eu trabalho... A única coisa que tem de suporte é um grupo que liga para o aluno... Ligam para cobrar... “Olha você não acessou, o que está acontecendo... Nessa instituição é esse modelo de EaD”.*

Talvez o trabalho solitário seja mais fácil e não tenha o componente conflito interpessoal. Mas poderá faltar o componente que atua na relação coautorial “o pensar do outro e seus saberes”. Quando o planejamento é conjunto, parece que se cria também um novo modo de pensar – o pensar coletivo, e a tendência é que os problemas se diluam, como foi destacado anteriormente. Um modelo rígido, sugerido como único, acaba se tornando um modelo que não permite diálogo e, por consequência, não permite a troca de ideias e o aprimoramento da solução de acordo com as realidades contextuais e mediadas. A *designer* (D5) compara o trabalho nas duas instituições: “aqui a gente conversa, troca” (se referindo ao CEAD). O modelo pensado previamente não inclui o ponto de vista do professor (no caso, naquela instituição em que ela é professora) que está no outro lado da linha. Ele recebe o formato pronto e desenvolve suas aulas. Trata-se de um modelo fechado, inflexível, predefinido e sem nenhuma relação com as expectativas do sujeito professor e do sujeito estudante, que não é o caso evidenciado nas discussões desta tese.

Se nos reportarmos ao conceito de *Design* proposto por Krippendorff (2000), veremos que ele defende um pensar de *Design* organizado a partir de um conjunto de “maneiras de ser, de sentir, de criar, de se expressar” que podem ser compreendidas como um “discurso de *Design*”. Segundo o autor, esse pensar tem como finalidade “melhorar, testar e promover métodos específicos” de ação e

de criação com o envolvimento do sujeito, tanto o vinculado à execução quanto ao consumidor. Então o pensar em *Design* em conjunto é uma possibilidade de se concentrar em objetivos que considerem os pensamentos a partir da sua natureza plural quanto à aplicação e heterogêneo quanto à recepção, por se tratar de sujeitos diversos, em culturas distintas e com uma finalidade única: a educação.

Outra questão importante revelada em um dos diálogos é a possibilidade de os modos ou os estilos de pensar criarem convergências, conforme expressa a professora (P3) na fala a seguir. Criar convergência entre pensamentos não significa apenas dar significado à solução do ponto de vista do produto final, mas da necessidade de articular demanda (projeto) e execução (*Design*), sem perder de vista os papéis de cada profissional no processo – conteúdo/didática (professor), orientações técnicas/tecnológicas e pedagógicas (*designer*).

Outra questão presente no diálogo é a atenção para o “não engessamento” dos modelos sugeridos:

P3: *O designer consegue, na minha concepção, **criar convergências** para desenvolver uma proposta que atenda às questões pedagógicas do curso, **mas também as questões do Design**. E aí tem muito a ver com **a relação do docente com o conteúdo** que ele vai desenvolver com a disciplina. É preciso considerar também a **questão do padrão**. Porque os alunos não podem, talvez alguém divirja de mim, mas eu penso que deve haver **um Design padrão. Não o engessamento**, mas para que o aluno transite na sala e não se perca, porque **se cada professor no curso faz a sua sala da maneira que quiser** ou que acha que fica bom, eu acho que a gente acaba perdendo na qualidade do curso.*

P4: *Muitas vezes **eu me senti um pouco engessada**. Essa **flexibilidade entre docente e designer é fundamental** para que não tenhamos um engessamento e nem um padrão. Eu **não gosto muito dessa padronização**, esse **igual para todo mundo, para todas as disciplinas**. Eu acho que **deve haver uma flexibilidade dependendo da disciplina e do conteúdo**. Por exemplo: a **minha disciplina é diferente**, então eu não posso, muitas vezes, fazer um *Design* igual e não ter o tempo de sentar ao lado do designer. É preciso [sentar com o designer] para dizer para ele: “eu quero isso, o que fica melhor, o que você acha, vamos fazer junto”. **Isso seria o ideal. O trabalho compartilhado é sempre o ideal**. Eu diria que o designer é o nosso **arquiteto** e deve atentar para o **contexto cultural e todas as coisas que têm ao redor**.*

O pensar coletivo não deveria, a princípio, patrocinar um produto estruturado e inflexível, mesmo porque não somente “as disciplinas são diferentes”: as opções geram ações diferenciadas. Há de se notar que a participante (P3) não quis usar a palavra no sentido de “padrão” um *Design* igual, senão para trazer à luz princípios os quais ambos os profissionais deveriam seguir para dar sentido à solução como proposta colaborativa e rejeitar uma estrutura “fechada”, padronizada e preconcebida. De acordo com essa premissa, o pensar não se sustentaria a uma situação preconcebida porque se

supõe que as atividades estão em estreita relação com os outros sujeitos e circunscritas a uma ordem simbólica, social e cultural.

Em virtude disso, esse pensar exige ação e reflexão, e é somente sob uma relação dialógica que se realiza o “pensar certo” (Freire, 1996, p. 34). Para o autor, o “pensar certo” exige rigor metódico, curiosidade epistemológica e é produzido pelo sujeito em comunhão com o outro e com o mundo. O autor, ao escrever o seu texto, também se coloca na dimensão do pensar ao tratar do pensar consciente e afirma que

[...] não há o pensar certo fora de uma prática testemunhal. Todo entendimento não se acha trabalhado mecanicamente, se não vem sendo submetido aos cuidados ‘alienadores’ de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho ‘burocratizada’, implica necessariamente, comunicabilidade (Freire, 1996, pp. 36-38).

Nesse sentido, trata-se de considerar que os diferentes pontos de intersecção que geram consensos em benefício dos alunos se dão por meio de uma comunicação autêntica – o diálogo, considerando a vinculação dos três vértices da solução de *Design*: o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia, para um espaço-temporal diferenciado da educação presencial. Tal situação de trabalho e de construção conceitual possui um caráter testemunhal, como afirmou Paulo Freire na citação supracitada, porque há, sempre, no mínimo, dois sujeitos na relação especificamente falando. O *Design* padrão (modelo estruturado) é resultado de um modo de pensar dos *designers* e designam tendências e abordagens de educação que carregam o peso da normatividade da educação dos séculos passados. Podemos tomar como referência o fordismo. O fordismo propunha uma produção de massa para o mercado e se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho (Belloni, 2009, p. 11).

Nessa linha, trazemos a uma interface o pensamento de Krippendorff (2000), que discute sobre a evolução do *Design* superando esses princípios da “massificação”. O paradigma de projetar produtos funcionais para produção em massa, uma consequência da industrialização, aos poucos foi desaparecendo, mas continua sua tendência na engenharia acerca da preocupação com a produção e o uso funcional dos artefatos. A tecnologia evoluiu a tal ponto que o *Design* se tornou um modo de vida, e o pensamento antigo do *Design* como criação de artefatos úteis e baratos deu lugar a um *Design* que incorpora “um pensamento de *Design*”, que é social, cultural e personalizado, feito para humanos

O mesmo autor explica que, após um século de embates entre as escolas concorrentes de *Design*/arte, o *Design* pode ser percebido na perspectiva que considera “problemas de *Design*” e “discursos de *Design*”, que envolvem subjetividades, cultura e contexto. Assim, ele organiza esse pensamento ao longo da trajetória como possibilidade de criar produtos próximos às pessoas e seus contextos e que atendessem às suas necessidades reais de vida. Os produtos não se bastam em si, precisam ter um vínculo que atenda aos desejos e interesses pessoais e até afetivos dos seres humanos. Esses pressupostos manifestam uma abrangência das condições humanas e sociais, o que equivale a uma mudança radical de uma “cultura científica” ou de “senso comum”, para uma que será denominada “cultura de *Design*”.

Como que corroborando com essa tendência, a relação exposta pela professora (P4) é aquela em que é possível sentar junto e dialogar com o colega, sugerir e direcionar para o melhor caminho. Isso está expresso no diálogo: “*É preciso [sentar com o designer] para dizer para ele: ‘eu quero isso, o que fica melhor, o que você acha, vamos fazer junto’.* Isso seria o ideal. O trabalho compartilhado é sempre o ideal. Eu diria que o designer é o nosso arquiteto e deve atentar para o contexto cultural e todas as coisas que têm ao redor”. Há um sujeito que é o mediador, que projeta algumas ideias para buscar as soluções para a proposta.

A questão do padrão, que foi levantada como uma necessidade de *Design*, não é a de um *Design* estruturado, tampouco deve desconsiderar a cultura educativa democrática e flexível, muito pelo contrário: queremos aqui sublinhar o caráter personalizado observado em falas como “*as disciplinas são diferentes*”, por isso exigem olhares e soluções diferentes.

É importante destacar, como já discutimos, que o *designer* pode ser considerado um “líder”, um profissional que “*não é tarefeiro*”, ou, ainda, um “criador de momentos mediados”, que chama para reuniões de discussão, articula encontros de trabalho, sugere, auxilia, apoia. Assim, ele é considerado um “arquiteto” pela docente (P4), porque ele é capaz de simular cenários em contextos diversos, sob diferentes pontos de vista. Então, se ele atentar para os diferentes contextos, tanto internos à instituição quanto externos, ele de fato irá se desprender da ideia de não fazer “*igual para todo mundo, para todas as disciplinas*”. E deverá criar condições para construir uma “*flexibilidade dependendo da disciplina e do conteúdo*”. A professora se sente incomodada com um possível “*engessamento*”, pois essa condição não permite que se transite livremente a partir do que os professores consideram importante reorganizar no decorrer da disciplina. E é certo, pois cada disciplina tem sua especificidade, e em cada disciplina os estudantes se portam de acordo com o que lhe é proposto e com o que é necessário à formação. Mas muito também se organiza em torno da

temática em questão, que é sempre flexível pois acarreta sobre ela as subjetividades dadas pelos sujeitos da relação – os estudantes. Há momentos em que os estudantes precisam se expressar de maneira mais solta e mais livre, como é o caso dessa disciplina apontada pela professora.

Então, o *Design* padrão de que falam as professoras não pode ser um modelo do *Design* rígido, estruturado e inflexível: é um *Design* que deve ser aberto e ser construído sob uma base pedagógica que seja compreensível pelo aluno e de fácil navegação, para que “o aluno não se perca” nos estudos, porque “se cada professor no curso faz a sua sala da maneira que quiser ou que acha que fica bom, eu acho que a gente acaba perdendo na qualidade do curso”, afirma a professora (P3).

Então, retomamos a necessidade de diálogo e da presença do *designer* em parceria com o professor. Essa presença sugere um pensamento de *designer* e de professor “integrado” e que deve ser equilibrado para atender às diferentes demandas, porque os estilos de pensar relacionados às demandas e finalidades do projeto sofrem alternância. Como diz a professora (P4), “a minha disciplina é diferente, então eu não posso, muitas vezes, fazer um *Design* igual e não ter o tempo de sentar ao lado do *designer*. É preciso [**o encontro**] para poder expressar o que fica melhor na disciplina.

A atividade do *Design*, portanto, apresenta-se correlacionada à organização de tarefas e, por conseguinte, relacionada ao agir do profissional, não perdendo de vista os modos como os profissionais pensam os processos de produção da solução didática, ou seja, o produto. O conceito de atividade desenvolvido a partir do conceito de trabalho e que leva em conta a definição proposta por Marx e a teoria de mediação humana defendida por Vygotsky possui como base as categorias “social” e “cultural” e traz em si o sentido do pensar colaborativo. O conceito de ação coletiva discutido por Leontiev (1978b) e, especialmente, o conceito proposto por Yves Clot (2007) concebe a atividade como um modo de agir sobre algo, mas vinculado ao pensar humano sob todas as suas circunstâncias. O pensar sobre o processo é também condição para o desenvolvimento de um modelo único de *Design*, pois cada escolha e interação aportam modos singulares de atividades para alcançar um fim proposto por meio da execução das tarefas.

Quando os profissionais pensam, criam as soluções e desenvolvem suas atividades relativas ao trabalho de *Design* da EaD, mesmo que juntos, eles se orientam pelas finalidades do gênero profissional, ou seja, o professor se orienta no seu campo de trabalho, no seu ofício, e o *designer* obviamente deverá levar em conta os princípios do ofício do *Design* propriamente dito – tudo isso precisa estar envolvido para que um projeto adquira sentido. Ambas as atividades estão vinculadas aos atos específicos da sua profissão e operam suas tarefas com base em filosofias, percepções, arte e experiências pessoais e coletivas.

Tais percepções e atos são dinamizados sob diferentes circunstâncias de “ser” e de “estar”, geralmente propostas e comunicadas de diferentes maneiras, a julgar pela necessidade, interesses e desejos individuais e coletivos que estão em pauta na relação conceito/ato/produto e que servirão à sua finalidade para satisfação e benefício de alguém.

Há uma questão que também deve ser lembrada e que foi levantada pela *designer* (D5) – aliás, essa preocupação é constante devido aos papéis assumidos pelos *designers*: “*Muitos professores docentes são do presencial e muitas vezes não têm o perfil de professor de EaD, e aí a parceria é fundamental*”, porque, segundo ela, a “*a EaD é muito mais autônoma e tem maior flexibilidade, é um sistema, e isso a gente não pode ignorar*”. De fato, este é um argumento consistente, pois a EaD é diferente da educação presencial no que tange à metodologia, às técnicas e às maneiras de fazer. Podemos verificar essa preocupação na íntegra do diálogo:

D5: Em relação aos agentes envolvidos do professor e o design instrucional, [...] existem muitos professores que precisam mais de ajuda e não estão muito tempo na EaD. Muitos professores docentes são do presencial e muitas vezes não têm o perfil de professor de EaD, e aí a parceria é fundamental porque a EaD é muito mais autônoma e tem maior flexibilidade, é um sistema, e isso a gente não pode ignorar, é diferente do que a educação presencial, mas a construção dos materiais, a construção do processo de ensino-aprendizagem é realizado em conjunto, em parceria. Entendo que a melhor forma é professor e designer trabalharem juntos que será muito mais produtivo.

Para além do que observa a *designer* (D5) sobre o fato de a parceria ser uma forma mais produtiva de fazer educação, Jonassen (1996 apud Preti, 2011, p. 83) dá um significado a essa colocação dizendo que “a aprendizagem colaborativa permite novos enfoques pedagógicos a serem considerados na elaboração da aprendizagem a distância”. Nesse sentido, o trabalho coletivo significa, para a ação pedagógica, a construção do conhecimento numa perspectiva heurística e construtiva que se “sustenta sobre o alicerce do trabalho colaborativo que forma e se constrói como uma rede que gera uma ‘comunidade de aprendizagem’” (Preti, 2011, p. 84).

Para Libâneo (2004, p. 5), é por meio dos processos de construção do pensamento que os sujeitos adquirem conhecimentos, e “[...] a didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar” e do agir na dimensão do coletivo.

Ampliando a discussão sobre o pensar do *designer*, por exemplo, Cavalcanti e Filatro (2016) destacam que uma das características distintivas, estejam elas em qualquer categoria, é que eles (os *designers*) pensam diferente dos outros especialistas e que designam, por suas atividades, um modo

próprio de pensar. A noção de um pensar em *Design* como um ato aplicado e socialmente organizado teria sido abordada inicialmente nas ciências por Herbert A. Simon em 1969, quando defendeu que não só é possível como justo (Simon, 1996) reconhecermos que esse modo de ver influenciou seu desenvolvimento, servindo como um chamado à ação e caracterizando a forma como poderia ser estruturada. O autor contextualiza o *Design* como uma grande área interdisciplinar que exige planejamento, organização, integração de “partes interessadas” (componentes tecnológicos, humanos, culturais, científicos, entre outros) e que exige sempre a mediação humana.

Com base nessas observações, também é possível trazer à discussão a teoria do pensamento sistêmico em EaD e das aprendizagens que se originam a partir dele. Quando a *designer* (D5) pensa na relação da modalidade presencial com a modalidade a distância, denota que há modos distintos de organizar a pauta da educação, maneiras diferentes de pensar, de se posicionar e de ser no contexto da prática. O autor Michael Moore (2013) propõe uma visão integrada de Educação a Distância: aquela que assume o conceito sistêmico de desenvolvimento para toda a estrutura sistemas e subsistemas. Para Moore (2013), os sistemas se estruturam em níveis diferentes de complexidade, e cada sistema é composto por partes que correspondem a um subsistema e que incluem também a atividade de *Design*. O autor ressalta que, se “a Educação a Distância exige o uso de uma variedade de recursos técnicos e humanos, ela sempre deve ser disponibilizada em um sistema e o entendimento sobre um programa de Educação a Distância é sempre melhor quando se utiliza a abordagem dos sistemas” (Moore, 2013, p. 13). Mas, para além de uma estrutura sistêmica, há um pensar sistêmico que está explícito no modo como os profissionais executam ou transferem as atividades.

O *Design* da EaD deverá ser considerado a partir de um contexto sistêmico onde trabalho colaborativo assuma protagonismo. Neste caso dois aspectos parecem ser fundamentais: i) o conhecimento é construído na interação entre sujeito-objeto-sujeito e sujeito-sujeito; e ii) a atividade dos sujeitos sobre o objeto e sobre o contexto é mediada por múltiplos componentes materiais e não materiais. Assim não é possível reconhecer a atividade do *Design* fora do contexto da interação e do pensamento colaborativo porque, acima de tudo, é aprendizagem quando “[...] significa ação partilhada, conjunta, recíproca e pressupõe presença imediata do outro. [...] As relações sociais são múltiplas, contraditórias e abrangem uma infinidade de possibilidades de objetivações” (Molon, 1999, p. 135).

Ainda que haja momentos individuais para o mapeamento da disciplina, isso não significa que o pensar individualmente prevalece ou seja o norte das atividades no seu conjunto. Trata-se mesmo de uma alternância de pensar em relação aos modos de fazer. Como argumenta uma

professora (P4), “o trabalho compartilhado ainda é o ideal”, então, o “pensar junto” se projeta como o mais pronunciado para a construção de um *Design*.

Continuando com os diálogos, a próxima sequência de falas sustenta a contribuição de ambos no processo de trabalho. “O professor contribui com o designer (e vice-versa) porque o designer não está sozinho ou professor não está sozinho”. Assim, nunca haverá uma prática solitária. E, segundo a professora (P4), essa característica é dada às práticas. “Nós criamos uma tendência de *Design*, nem de todo estruturado e nem de todo aberto”. Percebemos que os próprios profissionais constroem um conceito: não pode ser “*estruturado*”, tampouco “*aberto*” para não perder o sentido da prática em educação, “para que se consiga desenvolver uma proposta de educação como processo, de modo que seja um *Design* eficiente e de qualidade e para que a gestão do ensino-aprendizagem seja qualificada”.

P4: Nessa relação o que o professor contribui para o designer, porque o designer não está sozinho ou professor não está sozinho... Há um **trabalho em colaboração**. Nós criamos uma **tendência de Design, nem de todo estruturado e nem de todo aberto**, então o professor contribui com o designer (e vice-versa) para que se consiga desenvolver uma proposta de educação como processo, de modo que seja **um Design eficiente e de qualidade** e para que a gestão do ensino-aprendizagem seja qualificada.

P8: Se os professores **trouxeram alternativas é possível traçar outras alternativas**... Se isso acontecer o designer pode ajudar nesse caminho. Agora se vier com uma única solução, com o único caminho, com uma única proposta, o que o **designer vai fazer, mágica?** Outra questão importante é que o professor deve contribuir com a questão do **tempo**. Dimensionar o tempo. Não se pode preparar um grande número de atividades e conteúdo e texto **sem ter uma visão do todo**, porque um professor cuida daquela disciplina, mas deve ter uma visão macro do processo **(todos concordam)**, porque o aluno tem outras disciplinas.

Essa disposição do conteúdo para que não fique uma coisa pesada. Uma infinidade de páginas para ver naquele tópico. Aí interrompe o grupo (todos): muito importante considerar isso! É preciso ter uma **visão macro do processo** e isso **é feito junto com o designer**. O professor deve ter a noção de que não pode ter muito conteúdo para não ficar uma coisa pesada. Essa é função do professor: o conteúdo.

Quando são apresentadas alternativas, novas alternativas são geradas. Declara outro professor (P8): “*não há mágica*”, pois nem o *designer*, tampouco o professor pode oferecer algo do nada. Trata-se de um pensamento pautado na objetividade dos fatos, em que há um ponto de partida. O que importa não é o modelo de *Design* em si, mas a forma como esse *Design* é elaborado. Não há um único modelo, e essa é a nossa tese, porém, observa-se que o pensar juntos é sempre prevalente em relação à decisão de fazer só o que se deve levar em conta sempre é a aprendizagem do estudante. O importante é que haja muitos caminhos com as alternativas que são sugeridas. O diálogo

do participante traz uma questão essencial para a construção de um dado modelo. Se apenas o *designer* trazer as sugestões, o *Design* tende a ficar esvaziado em ideias e soluções e não fazer sentido para o professor. “*O professor deve contribuir com a questão do tempo. Dimensionar o tempo. Não se pode preparar um grande número de atividades e conteúdo e texto sem ter uma visão do todo, porque um professor cuida daquela disciplina, mas deve ter uma visão macro do processo [todos concordam], porque o aluno tem outras disciplinas*”.

E isso impacta diretamente no contexto da aprendizagem do estudante. Aliada a essa preocupação há o princípio que rege o sistema: perceber o todo. O pensamento sistêmico é uma condição de perceber que as partes devem constituir um todo harmonioso. Como se observa no diálogo, é preciso ter uma visão macro do processo, e, segundo o participante, essa percepção é mais atinente ao trabalho do *designer*, vinculado ao processo de criação que se dá por meio de múltiplas atividades que devem ser interpretadas e vivenciadas com sentido.

De acordo com Clot (2007, p. 119), “as atividades [...] manifestam os fatos e os processos pelos quais os operadores exploram, interpretam, utilizam, transformam o ambiente técnico, social, cultural”. Então, um processo de criação do *Design* estaria relacionado às experiências, aos estilos de pensar e aos processos que se desencadeiam a partir dos saberes que cada profissional possui e que, em associação com os demais, mobilizam outros modos de agir e, conseqüentemente, saberes complementares que não são apenas a soma das partes, mas a construção de uma “rede de saberes”.

Quando essa rede é assumida como tal, nasce uma proposta que converge para a construção do conceito do modelo de *Design* dinâmico, em espiral, que está sempre em movimento e nunca é igual ao outro. Sob uma perspectiva claramente imbuída da tendência teórica sócio-histórico-cultural, a ênfase recai sobre a atividade humana que é, ao mesmo tempo, processo, ou seja, resultado das experiências e das relações sociais e interpessoais vivenciadas pelo sujeito na interface cultural, ideológica, vinculada à produção de conhecimento por meio das atividades sugeridas pelas tarefas. Outra questão a se observar é a eficiência do *Design*. Para que serve? É uma boa pergunta? Segundo o diálogo a seguir, o trabalho deve partir de uma ideia “preconcebida”:

P7: *Na minha percepção, como a ideia de solução já começa de um **design predefinido**, algumas **diretrizes já são construídas** e outras precisam ser complementadas, e é aí que atuamos para um futuro do Design, o que virá. Parte-se daí, que é um design institucional inicial. **A gente inicia geralmente dentro de uma ideia preconcebida** de um determinado design institucional. O projeto do curso é um norte e ali estão as diretrizes de organização didático-pedagógica.*

D6: *Entendo que há um consenso, que é **iniciar com essa predeterminação**, base inicial, as diretrizes que têm que ser seguidas com relação ao projeto, número de*

avaliações, peso, carga horária, ementa, período de oferta de acordo com o calendário acadêmico, mas, **para além dessas orientações postas e estabelecidas dentro desse contexto, o que é preciso é fazer um design do que ele vai encontrar na disciplina** de um produto, a organização da oferta da disciplina.

D4: Eu orientava de uma forma quando havia uma estrutura de organização virtual e quando havia os livros didáticos, os cadernos pedagógicos, mas, nos novos projetos, **não há uma estrutura predefinida**. Como docente da metodologia de ensino a distância e também como de junto com a professora X estamos usando o currículo antigo, mas **adotando um design mais flexível por tópicos**, e seguimos **a diretriz da instituição** por tópicos. **A ideia surge dessa diretriz** e nos apoiamos no **projeto pedagógico**.

Nos três diálogos encontramos ideias propostas por Freire (1996) e Krippendorf (2000). As estruturas fechadas ou predefinidas não consideram as expectativas do sujeito, tampouco levam em conta o contexto, a realidade circundante e a característica do ser humano como um sujeito incompleto que se forja no meio em que atua e vive. Como é possível observar, há um certo consenso de que o *Design* deve partir de uma estrutura inicial. Mas cabe destacar que aquilo que se fala como “predefinido” é um *template* com “algumas diretrizes que já são construídas e outras que precisam ser complementadas”. A professora (P7) traz uma observação importante quando diz que “é aí que atuamos para um futuro do design, o que virá”: esse aí pode ser flexível e integrado de diferentes pensamentos, ou seja, um *Design* colaborativo. Lembrando Moran (2013), é difícil prever o futuro porque ele não se desenvolve linearmente, e

[...] a educação será cada vez mais complexa porque a sociedade vai se tornando mais complicada, rica e exigente em todos os campos [...] porque vai incorporando dimensões antes menos integradas ou visíveis como as competências intelectuais, emocionais e éticas [...] porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para muitos espaços presenciais e virtuais [...] (Moran, 2013, s/p).

É importante observar que há momentos de reuniões amplas e há momentos específicos, sempre sob a orientação de uma coordenação. Como foi destacado nos diálogos, essa tendência de flexibilidade é real no CEAD e no Multi.Lab.EaD. Há um *Design* contextualizado por curso e flexível em sua tendência de organização. Também há alguns níveis definidos na sua implantação, os quais foram apresentados no momento da discussão do objeto de trabalho do Multi.Lab.EaD. Respondemos as análises seguintes com uma pergunta do *designer* (D6): “Então eu pergunto de quem primeiro tem a ideia? Já a professora (P6) complementa: “E como” fazer isso de modo a chamar a atenção do estudante? Existem várias respostas – do conteúdo, das técnicas didáticas, da tecnologia:

P7: *Para mim a ideia inicial vem do conteúdo, daquele conteúdo que a designer também fala. A partir do conteúdo eu começo a pensar nos objetivos porque a ementa já está estabelecida. Que conteúdos eu posso desenvolver com essa ementa? A partir dos conteúdos eu passo a pensar nos objetivos, na sequência, na metodologia que vai ser utilizada, e depois pensar juntamente com o designer o que nós podemos propor na sala virtual... **A partir dessa primeira definição: conteúdo objetivo, metodologia.***

P3: *Nessa conversa com a designer, sobre essa questão de encontrar uma forma de **chamar atenção do estudante, então nós ficamos nos questionando: como?** Alguma questão que chame atenção dele... Nós tínhamos até pensado em objetos de aprendizagem, animações a partir do conteúdo trabalhado; acho que isso é muito importante. **Pensar no todo... No que ele vai encontrar para motivar, não fragmentado, a forma como a gente vai apresentar aquele conteúdo é muito importante; vai motivar ou não a desenvolver as atividades.***

P4: *Um exemplo aquela história em quadrinhos; **nós tínhamos a ideia para orientar os próprios alunos e a gente vai aprendendo junto.** Eu queria uma história em quadrinhos, mas não sabia **como fazer, eu tinha ideia do conteúdo,** mas eu precisava do designer para me ajudar a montar a história e **juntas nós montamos o e-book.***

P3: *Por isso **é importante essa colaboração.** O professor tem as ideias, tem o domínio do conteúdo que faz parte da nossa área de formação. **Tem esse saber e essa informação, mas o designer vem colaborar com ideias, com sugestões mais atrativas. É preciso ser questionador.** O que serve ao meu aluno?*

P4: ***Pensamos a importância das atividades para o conjunto da disciplina.** Nós tínhamos a ideia, mas nós precisávamos de uma parceria para o desenvolvimento das atividades, das técnicas de imagem, da organização gráfica, **então fomos atrás do designer educacional.***

As questões destacadas nesse diálogo encontram os pensamentos de *Design* propostos por Krippendorff (2000) porque consideramos que “*existem maneiras sistemáticas de narrar fatos*”, e a inspiração pode surgir de “*uma ideia*” de futuro, de poetas, e os *designers* terão de articular as propostas de modo que adquiram sentido na prática dos sujeitos. Outra questão importante é ter de perceber que a capacidade de realização não é prerrogativa de um plano, ou seja, é a capacidade do indivíduo que sugere a solução. As ideias surgem e se complementam, elas sugerem um futuro a partir de uma ideia – nesse caso foi a do professor, mas era necessário dar forma a essa ideia. A professora (P4) diz: “*Nós tínhamos a ideia para orientar os próprios alunos, e a gente vai aprendendo junto. Eu queria uma história em quadrinhos, mas não sabia como fazer, eu tinha ideia do conteúdo, mas eu precisava do designer para me ajudar a montar a história, e juntas nós montamos o e-book*”. O “como” está relacionado ao objetivo da aprendizagem, conforme consta no diálogo da professora (P3): “*como? Alguma questão que chame atenção dele. Nós tínhamos até pensado em objetos de aprendizagem, animações a partir do conteúdo trabalhado; acho que isso é muito importante. Pensar no todo... No que ele vai encontrar para motivar, não fragmentado, a forma como a gente vai apresentar aquele conteúdo é muito importante; vai motivar ou não a desenvolver as atividades*”. E, na sequência, de

novo há uma sugestão e uma finalidade com um questionamento de resposta. “*É importante essa colaboração. O professor tem as ideias, tem o domínio do conteúdo que faz parte da nossa área de formação. Tem esse saber e essa informação, mas o designer vem colaborar com ideias, com sugestões mais atrativas. É preciso ser questionador. O que serve ao meu aluno?, diz a professora (P3).*”

Krippendorff também destaca a relação “intenção-produto”. O *designer* deve ser questionador, e o autor diz que, do ponto de vista do *Design*, o “passado não importa” e que este é de responsabilidade da ciência, Mas é importante considerar este passado não no sentido da história de sujeitos e objetos, mas em relação ao que já foi criado em algum momento e serviu ao seu fim. Podemos relacionar isso à fala da professora (P3): “[...] o *designer vem colaborar com ideias, com sugestões mais atrativas*”, ou seja, a expressão “atrativas” pode nos fazer pensar em uma nova ideia de *Design* que servirá a algum objetivo futuro. Se o passado não pode ser supremo, essa “indisciplina” de que fala o professor parece fazer sentido. Assim, o melhor discurso de *Design* deve ser questionador, “deve resistir a ser disciplinado”, como afirma Krippendorff (2000), e servir a um futuro para atender a uma finalidade que atenda aos anseios do ser humano.

Nesse sentido, a construção da disciplina pode partir de uma organização inicial, de um *template*, mas o que pode não pode é cedermos a um “aprisionamento a um passado”, o que tornaria a solução voltada a um objetivo passado e poderia comprometer os objetivos futuros.

Aqui nos deparamos de novo com a questão da colaboração. Tanto a indisciplina crítica quanto a autonomia e o “saber mais e saber melhor” nascem do diálogo e da troca, das divergências e convergências. Tanto quanto com relação ao pensar, os saberes também divergem e convergem a depender das relações que são estabelecidas. Temos observado, nos trabalhos desenvolvidos no Multi.Lab.EaD, que a ideia sobre o início da solução parte de ambos os lados: há uma reciprocidade na alternância de funções e de pensar o futuro, porque cada sujeito o pensa dentro de seus limites, criatividade e autonomia. E, como alertam os participantes da pesquisa, a ideia pode surgir ancorada a um tema, a um conteúdo, a uma necessidade pedagógica ou por meio de uma ferramenta disponível, sempre considerada a capacidade humana de criação e o potencial da tecnologia para o desenvolvimento do *Design*. Alguém pensa a ideia, oferece esta ideia e, em parceria, ela é desenvolvida, sendo que cada profissional contribui com seu papel, com seus saberes e com suas formas de criar, de divergir, de convergir, de persuadir, de convencer ou de resistir.

Nos diálogos a seguir há uma ampla representação do pensamento do professor: é um diálogo entre duas colegas de cursos diferentes e que está relacionado aos diferentes recursos

didáticos utilizados no curso – o caderno pedagógico, livros e textos complementares. Há, nesse modo de organizar a prática educativa, um modo de pensar que dá suporte às ideias e às práticas. No contexto da educação, há uma carga grande de subjetividade, e as formas de pensar perpassam os modelos de educação que se ancoram nos paradigmas. Há o que Margiotta (2005b) considera o modelo clássico, linear de educação, que parece dar base às discussões ora apresentadas. Com as inovações tecnológicas, o conjunto de componentes que constituem os recursos didáticos devem ser variados, mas há um desconforto com relação aos pensamentos de colegas do mesmo curso. Vejamos os diálogos:

P5: *Acho que sobre o argumento de que **muitos professores se detinham ao caderno pedagógico na questão do conhecimento e não apresentavam pontes com os “clássicos da educação” é porque talvez eles ficassem numa releitura do professor com relação àquele material e aí se começou a criticar o caderno pedagógico.***

P7: *Talvez isso ficaria no nível muito raso, segundo alguns, mas aí **seria mais fácil tirar o caderno**, que não é uma boa saída, do que trabalhar com esses docentes, aprofundar essa discussão e trabalhar com a **cultura desse professor em relação a esse material didático.***

P5: *Ok, **está sendo limitado? Não é a melhor solução retirá-lo**, porque a partir dele **podemos fazer hiperlinks** com os recursos, todos os disponíveis. **Mas se você precisa apresentar os clássicos é preciso trabalhar no sentido de complementar esse material.** Não **devemos ser tão radicais nesse processo.** Os clássicos também precisam ser relidos... Interpretados.*

P7: *Até porque a gente está tratando **com alunos de graduação que é um perfil diferente de um aluno de mestrado ou de doutorado, que está mais amadurecido em relação à sua aprendizagem, autonomia... Então para a graduação, o material impresso é muito importante.***

P5: *É preciso **trabalhar com o estudante a autonomia** porque nós não fomos educados desde pequenos a ter autonomia, e **o Design é uma forma de fazer isso ou pode ser uma forma que leve a isso.** Então, é preciso trabalhar isso com o estudante, para que ele não tenha sempre uma pessoa dizendo “**agora faça isso agora, faça aquilo**”. É preciso pensar no tempo do aluno.*

Mais uma questão importante apareceu como parte da discussão. Os materiais em Educação a Distância devem ser diversificados: “*Não devemos ser tão radicais nesse processo*”, diz a professora (P5). A forma de disponibilização e o uso é que devem ser a pauta. O *Design* tem também essa função. Essa discussão aconteceu quando começou a discussão do uso do caderno pedagógico como um elemento central na EaD, o qual todos discordam, pois ele deve ser apenas mais um dos elementos – afinal, o AVA é apenas um suporte de aprendizagem e necessita de muitos materiais. Há o caderno pedagógico, os manuais, os textos complementares em PDF, as videoaulas, entre outros recursos didáticos de aprendizagem. O que os professores observam é que, em um dado momento, as coordenações e até alguns professores consideraram que os cadernos pedagógicos (elaborados por

professores conteudistas ou pelos professores das disciplinas em curso), nos quais há uma síntese muito bem elaborada da área de formação em questão, limitavam a aprendizagem.

Foi uma longa discussão. Havia quem dissesse que era preciso que os estudantes tivessem acesso aos clássicos, e assim o CEAD fez: adquiriu vários livros com os maiores clássicos da educação. Se pensarmos que a educação é uma condição de aprendizagem permanente e é contextualizada e direcionada por paradigmas, a atualização deveria ser constante – é o que pensa a equipe que participava do grupo focal. Mas porque estamos dizendo tudo isso? Para esclarecer que há pensamentos diferentes com relação a essa questão, e assim se vê nos diálogos que o *Design* assumiria várias tendências. “*Se está sendo limitado, a solução é retirá-lo?*”, diz efusivamente a professora (P5). Óbvio que não: este é mais um recurso que irá contribuir com a construção da formação, e cabe ao professor “criar *hiperlinks*”, o que faz parte da forma como organizamos a ideia e a complementamos.

Então, muitas vezes e não raro, a ideia do *Design* partia também de um tema do caderno pedagógico, e assim novamente a noção de pensamento coletivo vinha à tona. Há um conjunto de profissionais envolvidos na produção do caderno pedagógicos, e dois são o destaque: o professor pelo conteúdo e o *designer* com as estratégias e técnicas do *Design*. E ainda há um terceiro, o *designer* gráfico, que contribui com as imagens, infográficos e diagramação. Então, muitas vezes, é preciso lidar com diferentes tipos de individualidades que, em comunhão, formam um coletivo, e os saberes ganham significado e o contexto multidisciplinar e multirreferencial de educação se acentua.

Outra questão importante a ser destacada para pensar o *Design* da EaD é o perfil dos estudantes e os objetivos da formação. Devemos considerar que esses estudantes são adultos, mas ainda não possuem uma trajetória acadêmica que lhes permita desenvolver sua formação com base em situações complexas. Muito já foi pontuado neste estudo a respeito do equilíbrio na organização de atividades propostas para não “gerar caos”, como pontuou uma participante desta pesquisa face a uma experiência malsucedida na sua disciplina. Além de construir uma autonomia profissional, é preciso construir a autonomia do estudante. A EaD possui um grande papel diante desse princípio de formação quando se utiliza dos recursos da mediatização e da mediação (Belloni, 2006), em que a utilização de diferentes materiais de ensino/aprendizagem potencializem a aprendizagem autônoma, e o *Design* tem a função de propiciar tal princípio. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos até a organização de metodologias de ensino e de estudo centradas no aprendente, voltadas a uma formação integral que inclui sua autonomia. A seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais necessitam a criação de estratégias e utilização de materiais e de acompanhamento do

estudante, de modo a assegurar a interação dele com o sistema de ensino. O ato de mediatizar exige instrumentos das tecnologias, mas também os inúmeros modos de linguagem, incluindo as estratégias de acessibilidade.

Muitos pesquisadores se dedicaram a esse tema, e muitos deles foram citados na parte teórica. Trata-se de uma perceptiva humanista de educação em que Paulo Freire é um dos representantes maiores nesse estudo, ao lado de outros autores que foram sua referência e seguido por autores que se dedicaram especialmente à EaD. Um deles é Wedemeyer, de influência norte-americana. O referido autor “[...] definiu o aluno independente como uma pessoa não apenas independente, ou seja, no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento do seu aprendizado” (Moore & Kaersley, 2013, p. 294).

Para Moore e Kaersley (2013), a influência teórica defendida por Wedemeyer pode ser tomada como uma base da compreensão da EaD. Essa tendência nasce da Psicologia de vertente humanista, inspirada particularmente nos trabalhos de Carl Rogers, bem como nas ideias de Malcolm Knowles, autor dos estudos dedicados à Andragogia. A perspectiva humanista fornece as diretrizes para o desenvolvimento de um ensino centrado na pessoa. Na perspectiva defendida pelo autor, os aspectos humanos e sociais em processos de Educação a Distância carregam também os significados culturais. A referida concepção pedagógica sugere uma lógica que considera o sujeito como um ser situado que está no centro das preocupações em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de adultos.

Ainda sobre como pensar a disciplina, quais caminhos e quais componentes e estratégias são mobilizados, apresentamos mais uma dimensão oriunda dos diálogos a seguir. Há de ser considerado também o fator tempo de execução e as experiências anteriores os passos que já foram dados e que irão somar-se às construções seguintes, conforme se pode observar nos posicionamentos a seguir. A *designer* (D4) inicia sua fala pensando a proposta inicial porque a professora ainda não havia sido contratada: “*ela chegou depois*”, como vemos a seguir com a continuidade do diálogo:

D4: Bem, como foi a disciplina que eu trabalhei nesse semestre eu comecei **a pensar a proposta**. A professora X entrou muito depois e eu comecei a pensar a disciplina **e ela chegou depois**.

*O que eu fiz? Eu peguei a ementa da disciplina, os objetivos e eu **pensei no tempo, no cronograma, então eu pensei em jogar os objetivos dentro daquele tempo que eu estudante tinha e a partir disso eu pensei: “quais as estratégias, o que eu poderia utilizar? Quais os recursos para os alunos para que eu pudesse distribuir o conteúdo naquele tempo? Como o aluno poderia desenvolver o conteúdo ou digerir aquele conteúdo naquele tempo que ele tinha? O que ocorre que a gente só pensa na nossa disciplina, mas é preciso pensar no todo.** Como eu sou docente*

e designer, **como designer eu consigo verificar o todo**. Então, **como docente e designer vejo a minha disciplina, mas vejo as outras três da fase, também, que ele [o aluno] tem que desenvolver no semestre e mais: o estágio e todas as avaliações**. Então eu ficava pensando muito nisso: como fazer com que o aluno se aproprie daquele conhecimento da disciplina, no entanto, eu sabia que aquela disciplina não era a disciplina principal do semestre, mas era importante? Como era oitava fase, o foco principal deles nesse semestre era o estágio e o TCC.

Então como designer eu **fui pensando isso tudo dentro do tempo que eles teriam para desenvolver a disciplina**. Então como eu ia desenvolver a disciplina, **eu pensei a disciplina e a ideia, pensando o todo**. Fiz um mapa de registros e fui colocando as datas e eu **tracei também os momentos de interação** com os estudantes prevendo as mensagens e início e fim das atividades; tudo isso eu fui deixando registrado na sala e **depois eu compartilhei com as outras professoras que atuavam na disciplina**. Então isso foi uma **das estratégias que utilizei para pensar a disciplina**.

D6: O que eu acrescentaria é a questão do tempo para esse trabalho colaborativo, também uma coisa eu fazer na minha casa sozinha, no meu espaço, a outra é conciliar **o meu tempo com o tempo do outro, de ter uma agenda e saber que esse trabalho é fundamental em conjunto, que permita uma eficiência**. Ter uma agenda e saber que essa precisa ser organizada com relação ao **tempo do outro, da disponibilidade** do outro e também da articulação das diferentes disciplinas e do contexto do aluno.

D5: Acho importante a **flexibilidade, disponibilidade**.

P3: Eu até não tinha citado a questão do **cronograma, mas esta é uma questão muito importante, é a previsão do desenvolvimento da disciplina** e das atividades que os alunos vão desenvolver durante o semestre. **Porque como outros falaram eu fico preocupado com os alunos de colocar muito conteúdo porque eles não têm só aquela disciplina para estudar e mesmo que ele exerça toda a sua autonomia não daria conta de tudo**.

Há uma lógica no pensar da *designer* (D4). A questão de não ter os profissionais disponíveis por uma questão institucional alguém deve iniciar o desenvolvimento, e o melhor é que seja o *designer* de ofício. E, nesse caso, o que ocorre muito é solicitar a contribuição de outros professores para atuarem como mediadores com relação ao conteúdo e à área formativa, pois no discurso de *Design* da DI está uma competência explícita a de mediar pedagogia, tecnologia e humano. Então, ela cita um modo de pensar a disciplina a partir do cronograma, do tempo de execução da disciplina. Lembramos mais uma vez que o tempo da EaD é diferente do tempo da educação presencial são lógicas diferentes de atuação, quer seja na preparação, quer seja na docência. Ela diz: “*fui pensando isso tudo dentro do tempo que eles teriam para desenvolver a disciplina. Então como eu ia desenvolver a disciplina, eu pensei a disciplina e a ideia, pensando o todo. Fiz um mapa de registros e fui colocando as datas e eu tracei também os momentos de interação com os estudantes prevendo as mensagens e início e fim das atividades; tudo isso eu fui deixando registrado na sala e depois eu compartilhei*”.

Percebe-se explicitamente o pensamento sistêmico o *pensar o todo*, incluindo o tempo, recursos e estratégias e a preocupação de socializar com os professores que iriam exercer a docência

na disciplina, e “*tudo ficou registrado*”. O modo de registro da ideia se deu com a elaboração de um mapa contendo o conjunto da disciplina. Nota-se que o pensar objetivo e individual aparece, nesse caso, por uma questão de necessidade. Se retomarmos o gráfico do início da discussão, veremos que ele é adotado e, nesse caso, ele teve um motivo, que era a ausência de uma parceria no planejamento inicial – ou seja, na fase de inspiração, da ideia para dar início ao trabalho de *Design*.

O cronograma é uma forma de equilibrar a organização das atividades e conteúdos. As experiências malsucedidas com a incorporação de muito conteúdo e muitas atividades também já foram destacadas no grupo. Temos de lembrar que o estudante não possui somente aquela disciplina para desenvolver: existem tantas outras na fase de estudos, conforme é também a preocupação da professora (P3): “*Porque [...] eu fico preocupado com os alunos de colocar muito conteúdo porque eles não têm só aquela disciplina para estudar e mesmo que ele exerça toda a sua autonomia não daria conta de tudo*”. Assim, o fator tempo do cronograma, a relação disponibilidade/contéudo funciona muito bem no momento de decidir qual proposta será executada.

Nesse sentido, percebemos que o desenvolvimento do *Design* se dá a partir do modo de pensar também o objetivo e o subjetivo, mesmo que esses modos apareçam menos na pesquisa e que sejam projetados a partir de uma “teoria do *Design*”, sob as limitações de saberes, de estrutura e tempo. Simon (1996) destaca como é interessante pensar como o ser humano faria para conhecer, saber e aplicar tudo no seu trabalho ou ofício face à quantidade de informações disponíveis e dispersas. De fato, não consegue: precisa da ajuda de outros, e ainda assim há suas limitações. Para autor, o *Design* deve ser entendido como tudo aquilo que tem sido planejado e possui interferência, que se desenvolve com base nas suas formas de pensar e se relacionar com o contexto e com as demais ciências (Simon, 1996).

Em Paulo Freire (1996), observamos que o pensar das tarefas educacionais não pode ser concebido como aquele relacionado somente à razão pura e especificamente, mas aquele que está relacionado à autonomia do sujeito de intervir sobre uma dada realidade por meio das múltiplas possibilidades existentes. O autor argumenta que a melhor forma de pensar uma prática pedagógica é agir sobre ela e transformá-la. Desse modo, o pensar não pode ser desprovido de uma consciência, porque esse pensar não seria um ato ingênuo e inconsciente.

Esse pensar que não é ingênuo, mas consciente e intencional, está incluído no ato de pensar a disciplina ou a proposta. Deve estar em total sintonia com o que espera o estudante no seu contexto formativo e do compromisso que ele assume diante de seus estudos. Os diálogos abaixo reforçam o que já foi explicitado sobre a organização e seus critérios no *Design*, bem como as práticas que

expõem a importância de pensar orientado por um “um mapa geral” ou um “mapa individual”, corroborando com a ideia de que o *designer* e professor possuem mecanismos que se ajustam ao contexto para pensar a organização da proposta:

D6: *A organização de um cronograma para uma disciplina dá **visibilidade ao aluno dos compromissos que ele tem** naquela disciplina, com as **datas mais pontuais**, do que ele tem que desenvolver para atender o objetivo daquela disciplina.*

*Como designer eu digo: **Eu preciso ter uma organização de todas as disciplinas** que eu estou trabalhando no curso porque eu tenho que precisar de volume de trabalho, ou seja, me guio pelo cronograma. **Esse é o mapa que eu faço: um mapa das disciplinas** para o aluno, e dentro desse mapa vejo as especificidades de cada disciplina – **do mapa geral tem o mapa individual** de cada disciplina, o que é preciso? Um dos instrumentos do Design é o **cronograma**. Temos que ter um cronograma, se eu como professora não tiver um cronograma para organização, imagine **um aluno, ele fica muito perdido**.*

P8: *Eu penso na distribuição das videoconferências, das avaliações dos encontros presenciais, e isso eu faço um mapeamento. **O mapa geral não é uma coisa muito estruturada, são as anotações**, o que você vai registrando com base nas reuniões de planejamento, o que o professor quer da disciplina para que eu possa operacionalizar e depois dar um **feedback** para ele [professor] das possibilidades e das estratégias, **negociar** como como vai ser atendida essa demanda que o professor sinalizou.*

O olhar do docente e do designer deve ser sobre o conjunto das disciplinas para avaliar cronograma, demanda trabalho, de organização da carga horária. Então eu sei que uma disciplina flexibilizou bem mais na solicitação de uma atividade que não é uma tarefa muito complexa. Ela compensa um pouco trabalho de as outras disciplinas como uma com relação a outra disciplina que o professor exigiu uma tarefa mais pontual, 5 ou 6 questões, questionários que ele pode utilizar às vezes um único artigo, o capítulo que é mais pontual.

Essa organização mental é uma ferramenta importante do ponto de vista do *Design*. É uma forma de mapeamento global, sistêmico, que “mostra” para o estudante as tarefas que ele precisa desenvolver e o auxilia na organização de sua rotina, ou seja, dos “*compromissos que o aluno tem*”, atuando, portanto, na construção da autonomia do estudante. Segundo a fala da designer (D6), “*há um mapa geral e um mapa individual*”. O mapa geral oportuniza verificar todo o curso; e o mapa individual, o específico da disciplina. O cronograma é fundamental para orientar o estudante e serve como uma espécie de bússola para o *designer*, funcionando muito bem para um pensamento objetivo, com uma tendência reflexiva e subjetiva, pois ele acaba servindo como um “mapa de bordo”. É um gênero da atividade do *Design* que auxilia o professor nas suas interlocuções e amplia seu modo de pensar para um posicionamento sistêmico, integrado. Então, como coloca essa *designer*, o olhar do docente deve se dar sob o conjunto de disciplinas, que deve servir para balizar as ações, conforme expressa o professor (P8): “*O olhar do docente e do designer deve ser sobre o conjunto das disciplinas “[...] Então eu sei que uma disciplina flexibilizou bem mais na solicitação de uma atividade que não é uma tarefa*

muito complexa. Ela compensa um pouco trabalho das outras disciplinas". Na sequência seguinte, reafirma-se a ideia da "negociação" por parte dos profissionais na construção das disciplinas. Essa negociação é própria do trabalho colaborativo e é um princípio do ato dialógico, que envolve muito mais do que a gestão do cronograma, que inclui o tempo:

D6: *Vocês viram que a gente está voltando a falar do cronograma das disciplinas do curso. Então o mapa para mim envolve muito mais a gestão do tempo e as especificidades de cada conversa, de cada momento em que se senta com professor e que surge de demanda, para depois a gente dar o feedback ao professor. Significa negociar aquilo que é possível e não é possível desenvolver. Nem tudo é possível muitas vezes com relação ao uso dos recursos, mas negociar com professor e buscar outras alternativas e diz que no próximo semestre a gente já pode começar a implementar a proposta que ele deu.*

D4: *O diálogo é o melhor caminho.*

D6 e D6: *A argumentação é a melhor estratégia, a melhor postura.*

P4: *Argumentos fortes e eu uso Paulo Freire para me referir à necessidade do diálogo. Tive um conflito mais sério, com relação a provas, principalmente. A D1 dava uma sugestão e eu dizia: "não (se refere à designer). Essa não é a melhor opção... Assim não pode, não pode mudar, vamos deixar assim".*

D2: *Acho que é importante o argumento no diálogo.*

P3: *Concordo com D4 que o melhor caminho é o diálogo com argumentos fortes.*

Nesses diálogos, vê-se reforçada a ideia do mapa na proposição de uma solução didática para uma determinada disciplina, mas também se evidencia o que a *designer* (D6) argumenta: "envolve muito mais do que a gestão do tempo e as especificidades de cada conversa". Tem a ver com a negociação do que é possível e do que não é possível, pois, segundo destaca essa *designer* "nem tudo é possível". E é natural que assim seja. Clot (2007, p. 116) nos auxilia nessa relação situando-nos sobre a visão de inacabamento: ele observa que uma atividade é também o que não se consegue fazer, ou seja, aquela que não se concretiza e que, justamente pelas limitações ou circunstâncias de um dado contexto, é uma atividade real. Uma atividade de um sujeito sempre corresponde ao "real", o que significa que uma atividade é também "[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria podido ou querido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer [...]" (Clot, 2007, p. 116).

Nesse sentido, o fato de "não conseguir fazer algo" não inibe o ato de tentar. Nesse caso, o "projetar a ideia" a partir de algum objetivo é parte da atividade do sujeito e do ofício do profissional. Nesse sentido, o pensamento possui um papel preponderante na atividade e é movido por emoções, sensações que projetam frustrações ou novos encaminhamentos, gerando novas ideias a partir do contexto e dos processos de singularização. Estes constituem a identidade de cada um, portanto,

assim como a consciência é parte da atividade, as condições materiais, por outro lado, também são relevantes à composição da ideia e à finalização do projeto.

O que não é possível desenvolver, portanto, também é expressão do pensamento e dos saberes e faz parte das decisões e do modo como a equipe irá pensar a disciplina. Então as atividades que não se desenvolvem também devem ser dimensionadas, pois são tarefas dadas por alguma circunstância do planejamento e das diretrizes gerais. As alternativas são dadas pelo diálogo e ensejam argumentos para amparar as definições no âmbito individual e coletivo da proposta. E assim corroboramos com a ideia de Clot (2006) sobre o fato de que “[...] o trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo seu enquadramento. Ele é organizado por aqueles e aquelas que o realizam, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho” (Clot, 2006, p. 18). Em outras palavras, o trabalho é sempre uma invenção e uma renovação, e toda a espécie de negociação se dá pelo diálogo, como dizem as participantes (D4, D5 e P3): “*o diálogo é o melhor caminho, [...] a argumentação é a melhor estratégia, a melhor postura, [...] o melhor caminho é o diálogo com argumentos fortes*”.

O posicionamento dialógico demandará sempre o pensar reflexivo/subjetivo que é um modo de pensar, entretanto, não é o mais adotado pela equipe porque o subjetivo, no sentido de planejamento, pode trazer questões que faltam ser amadurecidas no coletivo.

A subjetividade ganha força e *corpus* com a colaboração, na troca de saberes de cada âmbito da profissionalidade porque muito do que se faz é fruto das experiências que vivenciamos ao longo das nossas vidas, na singularidade e nos grupos aos quais pertencemos.

Sobre a questão da argumentação como parte do diálogo necessário ao pensamento colaborativo, há uma expressão sensivelmente pontuada nos diálogos a seguir: o fato de não estarmos livres de questões conflituosas, pois os modos de pensar correspondem muito ao modo que acreditamos ser o mais adequado, ou seja, novamente nos reportamos aos valores e aos aspectos culturais. Não temos sempre o mesmo tipo de pensamento, e quando defendemos um modelo de *Design* singular, proposto para cada contexto, está inserida a subjetividade e a negociação, e pode despontar como um modelo único. Vejamos os diálogos:

P7: Tive um conflito com a designer com relação ao PPT. A designer mudava as palavras (resolveu com uma conversa com a designer dizendo: **Você não pode mudar o conteúdo da disciplina, porque o conteúdo da disciplina quem sabe sou eu, você tem de se deter ao formato, ao estético...**

P4: Sobre questões de prova, deixar mais claro algumas questões que estavam confusas, como foi pontual isso aqui, ficou mais clara a questão. Pois eu acho que um dos **maiores que nós temos é a questão de provas, né? Deixar os enunciados claros. Porque o designer ‘saca’ algumas coisas e resolve bastante pra gente.**

Percebemos que há dois posicionamentos: um é o da professora que “não gostou” de ter sua prova alterada, e o segundo de que a participação da *designer* foi muito pontual e necessária. A forma como usamos nossos modos de ver as coisas influenciam no modo como praticamos algumas coisas. Deixar de participar quando temos a segurança de que aquilo será melhor para o estudante não passa pelo pensamento do *designer*. “Mudar o conteúdo da disciplina” pode às vezes ser entendido como alterar a forma como a redação está feita. Não significa mudar o conteúdo da disciplina ou desautorizar o professor na sua área. Ao passo que o formato e a estética exigem que, muitas vezes, se altere o conjunto para dar sentido à ideia. Esse é um modo de adotar um pensamento crítico. Significa trabalhar com detalhes com os quais os estudantes podem se deparar quando recebem uma prova e, muitas vezes, esses detalhes não foram detectados pelo professor e podem ser detectados pelo *designer*. Devemos lembrar o que destaca Ratner (1995), que estuda as relações da teoria sócio-histórica, às relações interpessoais correspondem às relações humanas ou às ações compartilhadas ou colaborativas, nas quais existem as trocas, os consensos, os conflitos, entre outros aspectos fazem parte dessas relações.

A maneira como a professora (P6) visualiza essa questão atribui o bom senso a essa questão. Ela diz que “*não estamos presentes no local da prova*” para responder às dúvidas, então há a necessidade desse olhar mais apurado e de demonstrar “nossa presença” por meio do que foi elaborado para o estudante, que está distante fisicamente, como podemos observar no diálogo a seguir:

P6: *Principalmente porque nós não estamos no local desta prova e a gente esquece isso. E quem faz a mediação na hora lá da prova geralmente são os tutores, e eles não acompanham o processo de construção dessa avaliação. Então o que acontece? A gente esquece que não está lá, e o professor quando está presencialmente ele passa sim as questões, porque não é uma questão de pegadinhas, para que o aluno se sintam mal... Assim as questões devem ser muito mais claras, algo que realmente denote a nossa presença, pois a nossa presença é indispensável, por isso os enunciados devem estar muito claros.*

É preciso a negociação para evitar os conflitos e compreender o todo. Limitações, argumentos faz parte do pensar a solução, e é só dialogando que se consegue chegar aos consensos... Mais um sujeito... O tutor... A presença de todos...

P7: *É preciso verificar o que é relevante para o aluno.*

D2: *O relevante é o aluno. Então, eu acho que nessa argumentação o que vai prevalecer no final como ideia... E na resolução de conflitos tem que pensar se esse é relevante ou não para o aluno.*

Porque aqui ele vai enxergar, aqui ele não vai enxergar... Porque aqui ele vai acessar bem, porque aqui ele não vai acessar bem... Ou que essa aula vai ser complicada pra ele porque ele vai ter que ficar baixando um monte a tela até chegar lá no final e encontrar o conteúdo. Esse é o argumento sabe? Não é o que o professor quer só ou o que o designer quer ou o coordenador... A figura do estudante nesse processo é fundamental e o argumento é o aluno.

Em todos os documentos formativos, e não somente na prova, a presença do professor deve ser sentida e deve favorecer o aprendizado. Realmente isso não pode ser esquecido. Essa presença está na forma como o conteúdo é abordado, como essa presença está em sintonia com o que exige a formação e com o que se apresenta para o estudante. E, quando se fala em conflitos e a sua necessidade de resolução, como lembra a participante, isso está diretamente relacionado ao que seja melhor para o estudante na relação de aprendizagem.

Se nos reportamos a Preti (2002, p. 25), veremos que a “Educação a Distância é, antes de tudo, educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação [...]”. Seu olhar sobre a EaD é amplo e se afasta da dicotomia presença-distância e o vincula a um fenômeno formativo que exige ser pensado como educação, como prática social, a partir dos múltiplos fatores que a envolvem. Preti a compreende como "meio", como "forma" de possibilitar o ensino ou como possibilidade de evolução do sistema educativo, seja porque permite ampliação de acesso à escola e atendimento a adultos, seja porque facilita o uso de novas tecnologias de comunicação.

Na resolução de conflitos, deve-se verificar “*o que é relevante para o aluno*”. Então, o *designer* e o professor devem encontrar soluções dialogadas, devem negociar para favorecer a aprendizagem do estudante. A não presença física deve ser suprida com a eficiência e confiabilidade dos documentos formativos, que devem dar conta de suprir qualquer distância. Outro aspecto muito relevante é o papel de cada um na mediação de conflitos. Ambos são mediadores de crise, pois trabalham juntos, e os argumentos de cada um importam, pois, como diz a *designer* (D2), *não é o que o professor quer só ou o que o designer quer ou o coordenador... A figura do estudante nesse processo é fundamental e o argumento é o aluno*”.

Ruelland-Roger (2013) explica que o trabalhar em grupo significa encontrar maneiras de utilizar as coisas e as pessoas para fazer o que é preciso quando estão elas mergulhadas em situações nas quais se catapultam fenômenos contraditórios que incitam a agir no mesmo instante, seja de um modo ou de outro, ou de um terceiro, etc. Essas referências que mapeiam o pensar e o agir permitem explorar as fronteiras entre trabalho e subjetivação, colocando em evidência os diferentes gêneros da atividade profissional, que são organizados pelas escolhas e pela normatividade da função e mobilizados pelos profissionais em ação para a efetivação do projeto educativo.

Muitas vezes, a mediação de conflitos deverá ser feita por um coordenador de equipe, um sujeito de fora da relação que faz com que os dois percebam o que é preciso acertar para a solução da questão que provocou o conflito e reintegrar os pensamentos, de modo a voltarem-se para as

especificidades de cada contexto. Para Cavalcanti e Filatro (2016), a compreensão do que seja o o pensamento integrado que caracteriza o *Design* como um ato espontâneo que o ser humano possui para materializar seus pensamentos. As autoras apresentam cinco categorias de pensamento, mas o importante é perceber que há um movimento de convergência e divergência de pensamentos. Portanto, é natural que os pensamentos se alternem a depender das situações. Essa síntese relacional entre um e outro é vinculada ao campo do *Design* como prática e está presente praticamente em grande parte dos diálogos, principalmente porque envolve pontos de vista diferentes. Ora, se a tendência é a colaboração e a dialogicidade, o divergir e o convergir são parte da dinâmica de trabalho entre pessoas.

Outra questão que surge nesse campo de análise é a avaliação do trabalho do *Design*. Miramos nosso olhar novamente sobre o todo que integra a ideia (inspiração), a execução e avaliação, e todas as etapas são compostas por pessoas, nesse caso, o professor e o *designer*. O diálogo a seguir nos oferece uma percepção de que esse trabalho se alterna em seus diferentes momentos:

D6: *Eu entendo que a **avaliação** das três etapas do Design – idear, criar e implementar – serve como **retroalimentação**... Eu acho que intuitivamente, ainda que ela não aconteça institucionalizada, que ela acontece – às vezes **intuitiva e solitária, às vezes acontece oficialmente, institucionalizada, intencional**. Ela acontece com os **diversos feedbacks** de dados individualmente em diversas instâncias... Acontece nas reflexões de cada docente e designers, mas de forma isolada.*

D2: *O **design deve se basear nessa avaliação**... Já temos, é preciso focar...*

D6: *Não interagimos com o aluno, mas **existem ferramentas de avaliação do Design**. No **processo de aprendizagem dos alunos eles demonstram na pesquisa institucional**. O retorno deles, as reclamações, os elogios e análise do processo daquela disciplina que foi oferecida se faz com a avaliação institucional e também pela avaliação do Multi.Lab.EaD quando enviada por amostragem. **Não durante o processo que é possível fazer o redimensionamento** das atividades de Design, **mas depois da avaliação**. Para a outra disciplina **é sempre possível mudar**.*

Sobre isso, cabe-nos trazer Preti (1996, p. 25), que pauta seus posicionamentos reconhecendo a EaD como “[...] um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação e os meios, na busca de tornar possível o ato educativo”. Para o autor, um bom planejamento é determinante para o sucesso da Educação a Distância e se vincula às necessidades do currículo.

Então podemos pressupor que pensar o *Design* não se dá sob um processo linear: há um planejamento, e, nesse processo, ocorrem situações que interagem no decorrer do seu desenvolvimento. Podemos perguntar: como essa avaliação acontece? De diferentes formas, e está prevista no planejamento, tanto institucional como específico da disciplina e no *Design*.

Assim, a forma como pensamos o *Design* também interfere na forma como realizamos a avaliação e avaliamos o planejamento. É preciso pensar em um processo de avaliação que retroalimenta todos os processos e âmbitos da educação. Assim como o *Design* pode ser elaborado de modo intuitivo, solitário e colaborativo, às vezes subjetivo e reflexivo em alguns momentos, a avaliação também pode ser assim classificada. O redimensionamento das práticas deve se pautar nesses processos, e também se mostra importante “*ouvir os alunos*”, pois são eles que recebem os produtos, as soluções desenvolvidas, e nem sempre isso acontece.

Nesse sentido, os modos como pensamos esses processos no interior da Universidade denotam um dado modelo de educação. Há o design cujo pensar sistêmico, situado, flexível, colaborativo e humano, e um segundo que se traduz em um modelo rígido, fechado e altamente estruturado, aquele que não considera o estudante como um ser humano, a partir de seus desejos e necessidades. Esses modelos podem remeter a um modelo de educação libertadora e progressista ou a um modelo tecnicista e burocrático, respectivamente. A ideia, nessa perspectiva, é oferecer ao estudante a autonomia necessária para que ele possa compor seus processos de aprendizagem, para escolher seus ritmos de estudos. Considerando que a EaD deve ser contemplada nas suas especificidades, é importante destacar que a abordagem multirreferencial de educação se aplica em todas as etapas dos processos, compreendendo o sujeito a partir de sua complexidade e entendendo os fenômenos como heterogêneos e plurais.

Assim, partindo dos pressupostos abordados por Freire (1996), da perspectiva apresentada por Simon (1996), das abordagens situada e centrada no humano (Wilson, 2000; Krippendorf, 2000), pode-se dizer que não existe um só tipo de pensamento de *Design*. O pensar certo ou errado pode ser relativizado. Existe o pensar “integrado”, “situado” e “relacional” que, de acordo com a aplicação, contexto e complexidade, assume um respectivo tratamento.

D6: *Estamos falando linearmente da inspiração (do pensar) para o desenvolvimento do Design, um produto que atenda o desenvolvimento das disciplinas dos cursos e com ela os alunos, então me vem a pergunta: a avaliação será desenvolvida como? É parte da decisão. A partir de uma estrutura predefinida? Mas a autonomia no desenvolvimento das questões, não há mais a necessidade de banco de questão... Aqui a flexibilidade do docente com relação à seleção do conteúdo das questões da prova ou das outras avaliações. Nesta fase, há a parceria do coordenador. Então nós temos o coordenador, o professor e o designer.*

P6: *Disse-me um professor: “Eu tenho alunos que entram na sala de aula, que ‘entram mudos e saem calados’, se eu não vou exigir que ele se manifeste (isso no presencial) por vários motivos ele não se comunica, isso não significa que lá na avaliação final não seja um aluno nota 10 porque os meus objetivos de*

aprendizagem eu consegui verificar por diversas formas: pela avaliação, por projetos.

P6: *Por isso eu trago o que eu percebo: essa angústia por parte dos professores da Educação a Distância de trazer o aluno para esses momentos de interação como se eles não existissem, ou como se fossem poucos os momentos de interação. Tem momentos de interação com o seu material didático, que não é interação síncrona, como se o material não fosse material riquíssimo de interação. Vejo muito preconceito com relação ao material didático, ao caderno pedagógico, como se isso não fosse importante, então eu vejo o material didático impresso, o caderno pedagógico como muito importante; todos os recursos da EaD são importantes, cada aluno tem um perfil de aprendizagem. Temos que trazer um pouco mais o aluno para o centro dessas discussões e a concepção que ele tem e o envolvimento dele nesse processo de aprendizagem para ele pensar também junto.*

As situações complexas sempre parecem ser, pelo menos em parte, muito singulares, afirma Perrenoud (2002). Segundo o autor, em educação é mais adequado a resolução de problemas do que a aplicação de um repertório de receitas. Um repertório de receita não possibilita espaços para a invenção e reinvenção, necessárias à aprendizagem, assim como o design altamente estruturado não permite essa condição.

Toda a normalização da resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação em situação complexa, o que também inclui o pensamento. O pensamento complexo e sistêmico exige diálogo, exige o compromisso com o todo e não com uma pequena parte, exige respeito ao outro e o reconhecimento do contexto como espaço de convivência. Há uma relação organizacional em que o produto não se separa de seu meio, das expectativas dos sujeitos que se beneficiam das soluções. Os discursos e os conceitos são parte da natureza da solução, que é elaborada como um ato consciente, intencional e nada ingênuo.

Podemos relacionar essa expressão ao que a professora (P6) fala sobre “a angústia” que os professores sentem diante de seus alunos na EaD. Como saber se estão de fato aprendendo? E ela compara isso com uma situação dita por uma professora da modalidade presencial: “*Eu tenho alunos que entram na sala de aula, que ‘entram mudos e saem calados’, se eu não vou exigir que ele se manifeste (isso no presencial) por vários motivos ele não se comunica, isso não significa que lá na avaliação final não seja um aluno nota 10 porque os meus objetivos de aprendizagem eu consegui verificar por diversas formas: pela avaliação, por projetos*”. É justamente isso que acontece com professores e *designers*: existe a preocupação de oferecer mecanismos para que o estudante interaja, mas nem sempre se encontra o mesmo perfil de estudante, e é para os perfis de todos que o *Design* deve atentar. Como a professora argumenta, “*os materiais todos são importantes e essenciais*”, mas temos de trazer o estudante para mais perto dos profissionais do *Design* e estabelecer uma

comunicação que ambos entendam. Esse modelo de *Design* é o modelo centrado no humano, no pensamento sistêmico que integra contexto, pessoa e tecnologia.

Na sequência, sem perder a lógica de que o pensamento está ligado ao ato de decidir, nos propomos a discutir os modos como as escolhas dos profissionais são feitas e sobre quais condições incidem:

6.2.2 Estilos de decisão

Decidir está na interface entre o pensar e o fazer. É uma atividade do pensamento. A ideia nasce de uma inspiração e, na sequência, organizam-se os modos de pensar para que a ideia seja executada por meio da atividade. Decidir por isso ou por aquilo faz parte dos estilos pessoais, da natureza do gênero da atividade, mas também depende do “porquê da escolha”. A organização do trabalho do *Design* está diretamente vinculada às histórias de cada um, às experiências, aos desejos e necessidades, portanto, as decisões consideram essas dimensões, mas são ainda mais do que isso. Tudo o que vivenciamos no cotidiano do trabalho está relacionado com o modo como nos portamos no interior de um grupo. Com o *Design* não é diferente: temos de lembrar que somos seres humanos, por isso vivemos em constante situação relacional, somos múltiplos e plurais nos nossos modos de ser, de pensar e de fazer e somos condicionados por forças internas e externas, materiais e não materiais pelas circunstâncias sociais, por obstáculos, limitações e motivações. Apoiados em Clot, chamamos essas dimensões todas de gêneros da atividade, os quais o autor considera de natureza híbrida eles possuem uma funcionalidade no momento em que fornecem subsídios para que os profissionais desempenhem suas funções com segurança e eficiência. As decisões são feitas de escolhas que dependem de opções que estão ou não sob responsabilidade do sujeito profissional. As ações colegiadas e a decisão de escolher em partilha, por exemplo representam possibilidades encontradas nos componentes do trabalho coletivo em debate nesta investigação.

No entender de Clot (2007), o gênero da atividade é composto pelo e no movimento da prática e se situa num plano dinâmico do agir do sujeito. Os processos que constituem os gêneros se efetivam por meio de uma mobilização subjetiva dos profissionais em ação, bem como estão sujeitos aos obstáculos e aos diferentes modos de resolução da solução problematizadora. Assim, a estilização do decidir do profissional se dá na composição de experiências e diretamente vinculadas às relações interpessoais e às condições materiais e não materiais. Barros et al. (2014, p. 151) explicitam essa composição tratando da “atividade em situação”, que está relacionada à maneira de ser, de se expressar, de se envolver com uma atividade do início ao fim e de fazer as escolhas, por tais tarefas

estão sujeitas às diferentes estratégias de executá-las e, independentemente dos indivíduos que as realizam em um momento específico, podem conduzir eficazmente ou não a um objetivo planejado. Essas decisões, no *Design*, estão relacionadas aos objetivos de aprendizagem e vinculadas ao beneficiário, que é o estudante, estando em estreita relação com o que acreditamos como pessoas, com o que pensamos e projetamos como profissionais e com nossas expectativas educacionais desenhadas a partir dos estilos de agir. E isso se dá sempre na relação com o outro. As estratégias mobilizadas no coletivo não estão na dimensão “do outro”, mas na relação “com o outro”, conforme destaca Molon (1999). Existirá sempre uma dependência mútua entre os planos interpessoais e intersubjetivos que mobilizam os modos de agir cotidianos, os saberes que interagem na intenção e no improviso das práticas.

Assim, os estilos de agir, para Clot (2007), se apresentam como “o contrário de estado fixo” porque as práticas são dinâmicas e inacabadas. Logo,

[...] a atividade não é somente um atributo da pessoa. A tarefa que é prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais. Eles delimitam gêneros de situação de trabalho, memória impessoal e instrumento, graças aos quais os sujeitos agem ao mesmo tempo no mundo e entre si (Clot, 2007, pp. 50-52).

Podemos, pois, compreender o estilo de agir e, por consequência, as decisões que estão vinculadas e situadas dentre as variações de gênero, ou seja, em situações às quais os profissionais recorrem sempre que a situação exige, porque o conceito de gênero de atividade profissional indica um tipo particular da experiência, isto é, indica a singularidade da experiência da atividade no trabalho, que é também um ato criativo (arte). A atividade, nesse caso, está sempre para um novo ato criativo, uma nova tomada de decisão. Iniciamos a nossa interpretação com o diálogo a seguir e veremos que a pauta temática da atividade é sempre discutida sob uma tendência colaborativa:

D6: Bem, para mim, **o trabalho colaborativo é essencial**. O fato de você **pensar junto com o outro um planejamento**, pensar **junto com o outro uma solução** de aprendizagem é fundamental, **como usar um recurso e analisar os impactos** é o que conta para o sucesso da aprendizagem do aluno, e a **tendência dessa decisão de acertar na mediação entre o conteúdo** e o aluno é **sensivelmente maior**.

D2: [...] o designer é muito **mais do que um colocador de imagem...** Ele é um **profissional da criatividade, da inovação**, ele é criador de serviços, ele gera outras demandas. Enfim... E fica muitas vezes relegado ao **serviço básico e técnico, que não é o caso**.

A primeira *designer* (D6) atesta, mais uma vez, que o “*trabalho colaborativo é essencial*”, já que, ao fazer juntos, a “*tendência de acertar na decisão é maior*”. Podemos pensar que há um suporte psicológico nessa decisão que se assegura na presença do outro (o *designer*), e este é considerado um sujeito importante no processo, pois não pode ser identificado como “*um colocador de imagem*”: muito pelo contrário, suas estilos de agir tendem mais a um ato criativo, pois ele é identificado como “*um profissional da criatividade, da inovação*”, ele é considerado “um artista”, um “arquiteto” no trabalho que executa.

De acordo com Clot (2007), o modo de agir inteligente e criativo designa também afeto, emoção e está relacionado à produtividade do ato e à realização de si, ou seja, [...] *ele é criador de serviços, ele gera outras demandas. Enfim... E fica muitas vezes relegado ao serviço básico e técnico, que não é o caso*”, diz a *designer* (D2). Segundo o autor citado, o poder de agir e de redefinir o agir faz parte do próprio ser como expansão dos modos de fazer o trabalho e de existir como pessoa, com sua identidade. Implica a invenção de novos modos de trabalhar e de ser trabalhador – novos modos de trabalhar/subjetivar, capazes de produzir estratégias para enfrentar as distintas formas de funcionamento que tentam impedir supostos movimentos que tendem a nos arrastar para além da organização do trabalho desejado.

Há também um sistema de regras e crenças que não estão explícitas, mas que são adotadas pelos profissionais para identificarem as melhores decisões. Incluem-se nisso os modos de se relacionar e de expressar um desejo. A partir disso, podemos supor que há diferentes estilos de profissional, e, por consequência, vários estilos de decisão, porém, estas sempre estarão pautadas na relação estabelecida com o parceiro do trabalho e com o contexto ao qual ambos estão sujeitos e circunstanciados.

Para Engeström (2001 apud Queirol et al., 2014, p. 409), “as regras são normas explícitas e convenções que restringem a ação dentro do sistema de atividade”; e “a divisão do trabalho refere-se à distribuição de tarefas entre os indivíduos de uma comunidade”. Vale lembrar que os componentes do sistema de atividade estão constantemente sendo construídos e renovados em consequência do desenvolvimento de novas contradições.

Sob essa visão, as relações entre os profissionais e suas atividades não se limitam a produzir resultados ou produtos encomendados, tampouco se resumem a uma comunicação de informações para a consecução de uma tarefa prescrita: implicam o desenvolvimento de estratégias e inteligência (emocional e social) para ordenar os pensamentos e encontrar as melhores soluções e chegar ao produto desejado. Portanto, trata-se de uma “*atividade profissional situada*”, ou seja, segundo Clot

(2007, p. 38), “o gênero sempre tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de apreender as coisas e as pessoas num determinado meio”. Para Clot (2006), em uma situação profissional, o sujeito só tem acesso às suas necessidades próprias e consegue desenvolvê-las por meio da atividade dos outros, que são como árbitros de suas realizações, das suas limitações, falhas, consensos e contradições. Desse modo, uma decisão somente fará sentido quando está em um contexto composto por pessoas e pontos de vista.

Na próxima sequência de diálogos, vemos a preocupação com o estudante, que também representa uma tendência de decisão. Atesta-se presente a relação “decisão/outros”. Decidir por isto ou aquilo significa decidir por formas e pessoas e significa reconhecer que a prática é situacional e os condicionantes do contexto são essenciais ao sucesso ou ao fracasso.

D1: *Considero importante a questão da usabilidade, acessibilidade, e isso também influencia no tipo de material que está sendo utilizado e no tipo de Design que temos para fazer. É diferente do presencial, é preciso de tutoriais. Essa é uma grande diferença e da importância do Design da educação.*

D2: *O designer está preocupado com a forma com que esse estudante vai aprender. E também com as questões como usabilidade e acessibilidade. Tem uma imagem que ele acesse bem. Aquele ambiente não pode criar dificuldade para ele. Eu tenho que ter clareza disso. A partir do momento quando se cria barreiras para buscar uma informação o aluno desiste. Criou-se uma sobrecarga cognitiva. A ansiedade de não saber onde está a tarefa... Ou até alcançar a tarefa, o conteúdo, e se perdeu então, a participação do designer é fundamental. Informação vem muito da relação entre o designer instrucional e o professor. A relação do design instrucional e do professor é uma relação essencial... O que diferencia a modalidade presencial da modalidade a distância é essa relação, essa experiência de colaboração. Você vai lidar com o número muito maior de estudante, com diferentes públicos, diferentes necessidades. Vai um pouco mais além, parece que amplia a educação em relação ao presencial.*

Ambos os *designers* (D1 e D2) expressam o que seja uma tomada de decisão. A quem se atende com a solução? A resposta é ao estudante, que é um sujeito de expectativas e de relações, e esse estudante é diverso, portanto, os *designers* citam a usabilidade e a acessibilidade. Dessa forma, é fato que sempre decidimos em prol de alguém, *com* ou *para* alguém. A atividade é uma situação, e os parâmetros são fornecidos pelo perfil dos atendidos, e assim se distancia “do estado fixo”, como afirma Clot (2007). Desse modo, é possível perceber que o *Design*, a partir do discurso humano e situado, deve considerar que na ponta há um sujeito, portanto, é na pluralidade das situações, na heterogeneidade das identidades que os profissionais devem decidir e atuar.

Sob essa visão, as relações entre os profissionais e suas atividades no *Design* não devem se limitar a produzir resultados que não atendam aos objetivos da educação, tampouco podem se resumir

a decisões centralizadas e fixas, pois, nas palavras da *designer* (D2), “a partir do momento quando se cria barreiras para buscar uma informação o aluno desiste. Criou-se uma sobrecarga cognitiva”. E não é o que se deseja, por isso a decisão conjunta sobre o que deve ser contemplado é essencial, diferentemente do trabalho na educação presencial, em que não há essa oportunidade de compartilhar diretamente com nossos pares.

Nos diálogos seguintes vemos que a evolução nas decisões é progressiva e, à medida que superamos etapas, ultrapassamos também fases de criação, e a solução evolui para o “nível da inovação”, declara a *designer*. Vejamos a sequência dos diálogos e a argumentação:

D3: *Quando superamos uma etapa, a gente vai começar a falar de um outro nível, aí a gente começa a inovar. Por que? Porque o que era básico já foi superado. Claro que quem é designer vai continuar sendo designer na sua essência, quem é docente vai continuar trabalhando com os alunos, o designer educacional vai continuar na parte didática e do planejamento. E aí eu acho que a gente passa de etapa porque constrói novos saberes e começa a testar novos modelos, porque a gente supera esse tempo. Aquele tempo que eu ia gastar para te solicitar, para colocar aquela imagem, eu vou usar para resolver uma situação mais complexa, uma dificuldade que eu encontrei e que não consigo avançar, ou quero melhorar. Uma situação que eu não sei como resolver... Vamos pensar junto agora para fazer uma coisa diferente. É mais ou menos nesse caminho. A forma de a gente dar autonomia e gerar autonomia para trabalhar, e o designer é um pouco mais do que isso... E começamos a inovar, a fazer diferente.*

D6: *Então agora a discussão passa por design e inovação, mas também vamos falando do papel do professor nessa relação: até o momento parece-me que o designer é uma figura muito importante e que faz essa mediação entre o conhecimento (conteúdo) da disciplina e a sala de aula e os recursos didáticos.*

Há muito sentido nas duas falas: a primeira relata que o avançar na atividade, tendo aprendido, conseguirá acrescentar novas atividades ao seu trabalho, podendo inclusive ser ainda mais complexas. Seria como dizer que as decisões que seriam conjuntas ajudam a passar de fase porque há uma relação de partilha e de construção expansiva por meio de uma ação associativa de saberes, como declara a *designer* (D3). *E aí eu acho que a gente passa de etapa porque constrói novos saberes e começa a testar novos modelos, porque a gente supera esse tempo. Aquele tempo que eu ia gastar para te solicitar, para colocar aquela imagem, eu vou usar para resolver uma situação mais complexa*”. Ela solicita ajuda no momento em que ela encontrar dificuldades maiores, e nesse momento a decisão volta a ser conjunta. Então podemos dizer que existem vários níveis de decisão que, por vezes, se dá conjuntamente e, por vezes, é tomada individualmente (quando as questões não são tão complexas). Esse avançar nas atividades de inovação ou para atividades mais complexas, por exemplo, ocorre

quando ambos os profissionais estão predispostos a criar as soluções em diálogo e principalmente considerando o atributo multidisciplinar. O trabalho multidisciplinar agrega valor quando os profissionais atuam juntos e quando percebem que podem avançar em uma solução de aprendizagem. É o que podemos chamar de potência do trabalho em grupo, em que várias áreas estão implicadas.

Novello e Laurino (2012, p. 6) qualificam um grupo de trabalho multidisciplinar, em termos de *Design*, como a diversidade de profissionais que atuam como especialistas em desenho instrucional, e essas especialidades, contidas em cada área, encontram em cada sujeito as “histórias, as experiências e os conhecimentos e modos de pensar” capazes de criar possibilidades reais de trabalho, viabilizadas pela atividade conjunta, que é sempre pedagógica. Esse é o sentido que a *designer* (D3) abordou: “*vamos pensar junto agora para fazer uma coisa diferente. É mais ou menos nesse caminho. A forma de a gente dar autonomia e gerar autonomia para trabalhar, e o designer é um pouco mais do que isso*”. Cada um tem a sua carga de inteligência, seu cabedal de saberes e conjunto de competências e, à medida que os aplicam no trabalho, as etapas se cumprem, e, à medida que se aperfeiçoam as aprimoram agregando novos componentes, é o que os participantes qualificam quando citam o processo de inovação, que é operado pelo profissional com as decisões, e não pela tecnologia em si.

Barros et al. (2014) explicam que o estilo é criado pelo profissional. Para a realização das atividades é preciso espaço para a interpretação e invenção. Segundo os autores, trata-se de uma invenção permeada pela experiência concreta de trabalho. Essa experiência transita entre a dimensão coletiva e a dimensão singular, sendo que a criação, a engenhosidade e a gestão do trabalho estão entre o que é prescrito (planejado) e o real (o realizável). No entendimento de Clot (2007), o estilo de agir pode gerar uma invenção criativa, e as soluções podem aparecer também quando um profissional está sob uma situação não prevista, o que gera, por sua vez, a transformação. Essa invenção é produzida com base na experiência vivenciada individualmente ou em grupo, a partir de situações planejadas ou imprevistas, ou seja, é em situação de trabalho que se efetiva também a interação e se colhe a criatividade.

Outra questão que não passa despercebida quando se trata de decisão é novamente a questão da padronização como parte do estilo de *Design*. O estilo do *Design* nasce e se desenvolve pautado em um modo de pensar o *Design*, nas decisões relativas à implementação e que se organizam sob “uma coleção de tarefas” que designam princípios dialógicos, justamente porque ocorre na dinâmica de um grupo, em que as práticas são sempre completadas por diferentes agentes profissionais. *Designers* e professores falam da palavra padronização no sentido de um *Design*

ergonômico, nos princípios da usabilidade, aquele *Design* que abre caminhos para a aprendizagem e fornece uma direção ao estudante, conforme temos a oportunidade de ler nos diálogos a seguir:

D2: *O que eu **percebo é que os professores têm muito boa vontade** de ir no laboratório perguntar e **também de colaborar**. Perguntam: “como eu posso fazer isso, eu tenho curiosidade de desenvolver isto...” **Muitas vezes os professores não fazem porque não têm ideia de como iniciar o que fazer:** produzir uma sala de desenvolver o material, e aí eu falo de novo da **padronização** que se discute muito. Lá [no grupo de Design] **a gente não gosta de usar essa palavra** que pode remeter a um **tipo de engessamento**. Na verdade, ela não deve ser entendida como engessamento, **ela não é**. A questão da padronização pode remeter a princípios do **Design de usabilidade e ergonomia**. **A padronização deve se dar no sentido aberto** para que um estudante **não tenha e não encontre uma barreira** e tenha **dificuldade de procurar ou encontrar alguma coisa que está escondida**, porque cada sala pode ser diferente da outra.*

P7: *Não **falei padrão no sentido de fazer tudo igual, padrão no sentido de seguir uma lógica**.*

P8: *Concordo que para iniciar uma sala **tem que ter um padrão**... Um esqueleto, mas deve ter um conteúdo mínimo para ter um mínimo de qualidade. Isso é possível quando se tem **professores ativos**, quando os **professores são passivos** você tem que ter um padrão para iniciar o processo.*

P6: *Sim, tem a dificuldade de encontrar porque **cada espaço é diferente, e o Design deve favorecer** isso. **Centrar nas necessidades**.*

D2: *Se ele [o aluno] tiver que ter essa **sobrecarga cognitiva** ele vai se cansar para desenvolver as suas atividades, e até encontrar aquele texto que já é difícil já era, a gente perdeu o aluno. Então, é nesse sentido que podemos usar a palavra **padronização no Design, é simplesmente trazer princípios** que o designer tem que o docente não tem, nem tem que ter, são questões gráficas, questões visuais de cor, são questões de estilos de colocar os componentes na sala.*

P3: *É bem nesse aspecto que eu vejo essa palavra **padronização como positiva**. Longe de engessar, **não é engessar**, mas... Eu penso **em criar um estilo da disciplina daquele curso, que seja no mesmo estilo**... Para que o **aluno consiga se encontrar, saiba o que fazer**.*

*Então, vamos usar outra palavra para não falar padronização, mas que tem um **estilo de Design, uma customização do ambiente, quem sabe**. É preciso **criar uma marca, uma identidade** daquele curso para o aluno saber o que ele vai encontrar, o que ele vai buscar, porque se cada um fizer de uma forma diferente, cada vez que ele vai acessar ele vai precisar procurar.*

Aqui vemos uma preocupação “*com um estilo para que o aluno não se perca*” na sua proposta formativa. O trabalho de *Design* deve atentar para essa dimensão: “*cada espaço é diferente e o Design deve favorecer isso*”. O *Design* deve “*seguir uma lógica*” que direcione o estudante a atingir os seus objetivos. Afinal, como coloca muito bem a professora (P3), não se trata de “*engessar, mas de criar um estilo da disciplina daquele curso, que seja no mesmo estilo para que o aluno consiga se encontrar, saiba o que fazer*”. Então, é nesse sentido que a padronização é evidenciada. Segundo a *designer* (D2), alguns princípios são de domínio do *designer* pelo papel que ocupa, então ela explica: é

simplesmente trazer princípios que o designer tem que o docente não tem, nem tem que ter, são questões gráficas, questões visuais de cor, são questões de estilos, de colocar os componentes na sala”.

Uma opção de escolha para decidir o que é melhor para o estudante, então, como dizem *designers* e professores, é “[...] *dialogar. Vamos criar, vamos criar coisas novas, [...] traçar novos caminhos para auxiliar o estudante*”, como podemos ler nas falas a seguir:

D2: *No CEAD enquanto instituição não devemos criar uma barreira com a **palavra padronização** achando que essa é uma prática inflexível e que amarra ou limitar o professor, muito pelo contrário: não tem nada a ver com limitar o professor ... Vamos **dialogar**, vamos **criar**, vamos **criar coisas novas**.*

P3: *É preciso **traçar caminhos** para auxiliar o estudante a encontrar o conteúdo, a forma de estudar na disciplina, ser mais agradável e quem sabe a equipe do Design pense em uma palavra que seja melhor, que não seja **“padronização”**, mas que remete à **ideia de um estilo, uma palavra que seja adequada, que remeta à inovação, algo flexível**.*

P3: *É preciso **atender os perfis dos alunos...** Observar essa sintonia, metodologia e recursos. **São a grande maioria são nativos digitais...** Mudou o perfil dos alunos do CEAD.*

P7: *Quem **sabe vamos encontrar uma palavra**, o termo **customização?***

Percebam que essas decisões não acontecem fora de uma dimensão humana – temos o estudante e o parceiro de trabalho. Segundo a professora (P3), “*É preciso atender os perfis dos alunos... Observar essa sintonia, metodologia e recursos*”. Aqui vemos incluída a relação estudante-professor-designer, e essa tríade sugere uma solução adequada, pois “*Uma ideia de estilo deve ser criada*”, e a contribuição de sujeitos e de teorias darão corpo à solução. Portanto, a expressão “*padronização*” deve remeter “*à ideia de um estilo, uma palavra que seja adequada, que remeta à inovação, algo flexível*”. E uma professora (P7) até sugere outra palavra para o contexto da nossa discussão no Grupo Focal: “*Quem sabe vamos encontrar uma palavra, o termo customização*”. Talvez seria a mesma coisa se o sentido dado fosse o mesmo dado à palavra “*padronização*” dependeria, pois, sempre das escolhas e das decisões a serem tomadas pela equipe.

Outra questão que aparece é a finalidade do *Design*, e de novo irá depender das decisões a serem tomadas, pois “*É preciso atender os perfis dos alunos, observar essa sintonia, metodologia e recursos. São a grande maioria são nativos digitais, mudou o perfil dos alunos do CEAD*. Nesse contexto, a autora desta tese gostaria de salientar, como pesquisadora, que há vários pontos de vista: há quem diga que “*não há nativos digitais*” – se pensarmos que, tanto quanto os nascidos em outra época, precisamos sempre aprender coisas novas e sempre estar aperfeiçoando e retroalimentando nossos conhecimentos, independentemente da época em que nascemos.

Então, o retroalimentar está também vinculado ao trabalho do *Design* e pode ser entendido na perspectiva cíclica de ir e voltar ou em uma espiral que sempre se renova. Implica ação e reinvenção constante na medida das trocas, na articulação ato-palavra não com o ato de depositar ideias de um para outro, mas de compartilhar, intercambiar por meio do diálogo como uma expressão da relação colaborativa, na perspectiva da horizontalidade, como explica Paulo Freire (2016), o diálogo é um encontro entre os homens sob a mediação do mundo e é este que o nomeia. Os homens se transformam por meio dessa relação palavra-mundo e, assim, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens”.

Sob essa visão, reafirmamos que as formas de realizar a atividade, de pensar algo, de decidir por alguma estratégia não estão apenas para produzir resultados ou produtos, tampouco designam apenas um modo de comunicação de informações para a consecução da atividade para um público-alvo: implicam estratégia e inteligência individual e coletiva para ordenar as maneiras de agir, que se apresentam sempre plurais e baseadas em múltiplos fatores, entre eles, os modos como cada sujeito percebe o contexto e interage com ele.

Essas expressões profissionais também denotam o modo de se portar em relação a si e ao outro. As estratégias mobilizadas no coletivo não estão na dimensão “do outro”, mas na relação “com o outro” (Molon, 1999) porque existe uma dependência mútua entre os planos interpessoais e intersubjetivos que mobilizam os modos de agir cotidianos e os saberes que interagem na intenção e no imprevisto das práticas. Outra questão importante é a inovação na arte das decisões ou dos estilos profissionais:

P6: *Com relação ao termo inovador, para mim às vezes o que parece ser muito inovador na verdade é o mesmo do mesmo... Com diferentes colorações. Às vezes sem muitas tecnologias o professor consegue ser inovador e outros professores muitas vezes com todo suporte tecnológico não conseguem inovar no seu modo de ensinar, então eu vejo essa questão da inovação um pouco controversa; inovação não é sinônimo de tecnologia. E necessariamente não está relacionada ao uso da tecnologia.*

P2: *A tecnologia pode não trazer inovação nenhuma porque você pode usar todos os recursos tecnológicos disponíveis para fazer a mesma coisa de sempre, pode usar um PPT, uma videoconferência para somar dois mais dois.*

P3: *Eu percebo que é mudar a metodologia e não só o recurso. Muitas vezes se muda o recurso e se faz da mesma forma. Tem que tomar muito cuidado... Mudar em tudo – recursos e metodologias compatíveis.*

P2: *O professor deve ter consciência disso. Nem sempre o suporte tecnológico vai inovar. O próprio modelo de vídeo e de teleconferência é um modelo transmissor, a única coisa que muda é uma tela. Sem a vantagem de estar face a face com o aluno para chamar atenção a alguma questão caso seja necessário, porque lá longe você não consegue.*

D5: A tecnologia pode ser inovadora, mas o ensino pode ser tradicional, e aqui o designer tem muita importância no reconhecimento das vantagens e desvantagens da tecnologia.

Decidir por esta ou aquela tecnologia não vai nos fazer mais inovadores, lembrando novamente que o inovador depende do humano, e não da tecnologia em si. Às vezes o profissional acha que está inovando, mas as tentativas não passam de “colorações digitais”. Introduzir tecnologias não significa inovar, inovar no sentido de fazer com que aquela solução didática faça sentido para o estudante. Como diz a professora (P6), “às vezes sem muitas tecnologias o professor consegue ser inovador e outros professores muitas vezes com todo suporte tecnológico não conseguem inovar no seu modo de ensinar, então eu vejo essa questão da inovação um pouco controversa; inovação não é sinônimo de tecnologia”. Realmente ela é “controversa”, muitas vezes, se relacionarmos a teoria com a prática.

Se retomarmos as discussões anteriores sobre o “pensamento integrado”, veremos que Cavalcanti e Filatro (2016) nos lembram de que esse pensamento de *Design* pode dar uma contribuição importante ao campo da educação porque estimula a resolução de problemas, a inovação e a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem centradas nos estudantes, podendo ressignificar as práticas pedagógicas. Então o *Design*, dentro da sua função e dessa lógica, pode encaminhar decisões no sentido de tornar-se inovador desde que haja uma correlação com a sua finalidade, que é a educação. Assim, não basta mudar um componente: é preciso ter uma coerência teórica e prática que designe um sentido à solução de *Design* e respetivamente no processo formativo, assim como sugere a professora (P3): “*Eu percebo que é mudar a metodologia e não só o recurso. Muitas vezes se muda o recurso e se faz da mesma forma. Tem que tomar muito cuidado... Mudar em tudo – recursos e metodologias compatíveis*”. Então o decidir deve ser pautado em critérios que atendam às finalidades, e não apenas em dar um visual tecnológico, pois inovação não é sinônimo de tecnologia.

No trecho do diálogo a seguir podemos perceber essa proximidade de que falam as autoras Cavalcanti e Filatro (2016) quando a professora (P4) se orienta por uma cultura de convergência, ou seja, é possível inovar em *Design* para atingir as finalidades próprias da educação quando aproveitamos experiências em educação para promover o que se chama de convergência em *Design*, o qual sugere inovação:

P4: É preciso considerar a cultura da convergência. Inovar significa também a importância de que o professor esteja familiarizado com a diversidade de plataformas, diversidade de conteúdos disponibilizados pelos meios mais diversos, para poder até fazer um planejamento que atenda esse aluno que vem da cultura midiática híbrida e da convergência. A inovação aqui nesse sentido é importante. Tanto do

docente quanto do DI. **Não podemos mais pensar em um Design em que o aluno será apenas expectador, vai assistir.** Esse aluno não vai apenas assistir a webconferência, ela vai interagir não só pelo AVA, mas por outras plataformas também, outros recursos, outros aplicativos REA e o próprio Facebook. Nós tivemos uma disciplina que usou o Facebook e deu certo. Lá no face ele conseguia dizer coisas que ele não dizia na sala online. **Esse posicionamento crítico do debate. Essa abertura é inovação.** Estar aberto para essa era que estamos vivendo da época da mobilidade, comunicação ubíqua, **não precisa reinventar a roda. A atualização profissional é inovação.** Muitas vezes pensamos em produzir recursos do “zero”, sendo que temos recursos prontos.

P4: Nessa parte é fundamental e é uma preocupação minha, **como criar recursos para prender o nosso aluno?** Que tipo de atividade vou dar para que ele se motive? Algo que chame atenção? Eu penso “que tipo de atividade vai dar conta daqueles objetivos?”. Perceber as relações que podem ser estabelecidas no Design para o desenvolvimento daquele conteúdo.

Qual a imagem representa melhor aquele conteúdo da disciplina x que impacte o estudante. Eu tenho a preocupação de **chamar o estudante para interagir** porque os nossos estudantes são muito ausentes, tem alunos que passam a semana inteira sem olhar a disciplina.

P6: Porque estamos **aqui falando do Design, sob o ponto de vista do professor, sob o ponto de vista do designer,** mas existe um outro ponto de vista, um terceiro, que é muito importante, que é o sujeito da aprendizagem. Eu estava sempre com uma angústia **buscando inovações** com relação ao AVA, então um professor de tecnologia me disse: “mas que raio de preocupação que você tem e angústia com relação às tecnologias que têm os professores da EaD? Em querer proporcionar e promover por meio de fóruns, chat”? Essas **discussões todas têm a ver com a voz do aluno.**

Esse debate é sempre atual. O posicionamento crítico por meio do pensamento crítico de *Design* pode reinventar, inovar e oportunizar grandes aprendizados. Sobre isso, a professora (P4) afirma: “É preciso considerar a cultura da convergência. Inovar significa também a importância de que o professor esteja familiarizado com a diversidade” disponível no campo da educação. Com relação à EaD, há uma diversidade de estratégias que podem ser mobilizadas, e vai depender muito da disponibilidade e das interações que vão sendo criadas com o meio e com os demais profissionais.

O *Design* possui essa dinâmica interativa e mediada, e, quando se considera o sujeito em suas diferentes dimensões, essa dinâmica pode ser entendida como flexível e nunca padronizada ou verticalizada, pois se nutre das experiências individuais, das relações interpessoais e dos modos como os profissionais dão vasão às suas experiências no trabalho cotidiano. Como os profissionais se apropriam do que é lhe oferecido cotidianamente no local de trabalho e fora dele, o modo de atividade, as decisões são parte da construção do modelo de ação designado em um dado contexto institucional.

Em um cotidiano entendido a partir dessa pluralidade, que se apresenta como um nicho de possibilidades. É possível supor que tudo o que o cotidiano encerra dá sentido às atividades humanas tomadas advertidamente pelos profissionais nos seus locais de trabalho sob uma proposta comunicativa horizontal. Existem, nessas decisões, vários pontos de vista que precisam ser

considerados, e o que é mais importante: essas decisões se destinam a atender o estudante, ou seja, o resultado desse trabalho deve favorecer o aprendizado. As decisões precisam “impactar o estudante, como relata a professora (P4): *Qual a imagem representa melhor aquele conteúdo da disciplina x que impacte o estudante. Eu tenho a preocupação de chamar o estudante para interagir*”.

Como observa Lobo Neto (2006, p. 402), estamos diante de “[...] uma nova geração de tecnologias [...]. A informação digitalizada rompe barreiras de tempo e espaço. Mais do que isso, encontra novos modos de ir e vir agregando valor de contribuição múltipla em um processo de interação mediada, de comunicação em rede e em tempo real”.

Então, observando o despertar desse novo, “não se deve criar a ilusão de que as novas tecnologias se constituem apenas de dispositivos complementares, mas, sim, que caracterizam uma nova lógica de pensar e de se relacionar com o real. É nessa interação que se tece o novo” (Gomes, 2001 apud Faria et al., 2003, p. 244).

Com o exposto, fortalecemos a sustentação de que o discurso conceitual e teórico da EaD está impregnado de influências e condicionantes sociais, culturais, políticos e é fruto do quadro de mudanças constantes pelas quais passa a sociedade. As explorações científicas e experiências de vários pesquisadores sobre o tema terão um lugar no discurso sobre o conceito de EaD que nos propomos a desenvolver neste capítulo.

Desse modo, o *Design* centrado no humano, ou na pessoa, vai além da construção de artefatos que são mediadores de satisfação: por um lado traduz o conhecimento e o suprimento de necessidades e permite aos profissionais (*designer* e professor) entender, usar e interpretar uma boa pedagogia ideada por outra pessoa; e, por outro, possibilita compilar percepções, interesses, necessidades, expectativas dos estudantes no momento do desenvolvimento do projeto educativo para tecer “o novo” no trabalho educativo.

Que decisão deve ser tomada para um *Design* mais lúdico, por exemplo? Isso teria uma relação direta com a inovação, ou melhor, com as escolhas de inovação? Vejamos os diálogos a seguir:

P4: *Eu também, eu sinto falta de um **Design mais lúdico, um design mais dinâmico**, acho que é muito estático. Inovações que mexam conosco, com os professores... Eu tenho dificuldades de fazer esse Design.*

D2: *Aqui há uma questão da **personalização**, com **base em autonomia**, objetivos do curso... Isso não acontece aqui, é muito difícil isso acontecer, **o Design é muito rico** aqui nesse sentido.*

P8: *O **dispositivo móvel é um facilitador no Design**. O Design deve se preocupar com esse artefato. Porque os alunos já acessam o AVA pelo dispositivo móvel.*

D8: *Os alunos de informática não recebem somente notificações por e-mail, chegam no celular, aqueles que acessam o celular... Não precisa abrir o computador... Isso é um ganho, né... E isso **pode ser considerado uma inovação. O Design aqui deve ser inovador.***

D2: *Sim, **precisamos inovar o Design** e não ser um obstáculo, deve facilitar a vida do aluno. O **designer instrucional não é um tarefeiro**... E isso sempre combatemos no CEAD. Essa visão limita um pouco. **Limita a criatividade**, para melhorar o curso como um todo, pensar a inovação no curso, né? Que coisas novas a gente pode aplicar? A visão do **tarefeiro precisa ser, de fato, superada**... Porque fica uma coisa técnica, eu não me recuso a fazer, não tenho problema nenhum com isso... Publicar um vídeo tal. Mas é uma coisa tarefeira, né? **O papel do designer educacional vai um pouco além**...*

Para tornar o “*design mais lúdico e dinâmico*”, a professora precisa do *designer*. O fato de ser estático, segundo ela (P4), é porque falta uma intervenção do profissional que domine tecnologias que movimentem o Ambiente de Aprendizagem. Ela precisa do *designer* (humano), dos recursos tecnológicos (tecnologias) e do pedagógico (didática). É esse conjunto que oferece uma composição ideal. São as decisões conjuntas que podem dar um caráter inovador ao *Design* e torná-lo mais “*lúdico*”. Segundo o professor (P8), o dispositivo móvel pode ser também um modo de trazer essa proximidade entre inovação e personalização da qual fala a *designer*. Então a autonomia precisa permear as práticas dos professores e também as práticas dos estudantes, para que eles possam ter acesso aos conteúdos mais lúdicos, com os recursos considerados mais adequados naquele momento. Para fazer isso, há uma autonomia no Multi.Lab.EaD e no CEAD, e a *designer* (D2) trata essa autonomia como uma “personalização”, nas palavras dela: “*Aqui há uma questão da personalização, com base em autonomia, objetivos do curso... Isso não acontece aqui, é muito difícil isso acontecer, o Design é muito rico aqui nesse sentido*”.

Os estilos de pensamento e de decisão, portanto, são parte da atividade do trabalho educativo em *Design* e se encontram nomeados em todos os processos de implementação, desde as ações mais simples às mais complexas. Todas elas incidem sobre ações humanas com aporte tecnológico e com o apoio das teorias e abordagens pedagógicas. Os processos não são lineares, tampouco hierarquizados, por isso os obstáculos são parte da evolução de *Design*, e os pontos fracos e pontos fortes estão em todo o percurso de trabalho, a depender das escolhas realizadas e das demandas que chegam aos profissionais. É preciso “*innovar em Design sem criar obstáculos*”, segundo uma das *designers* (D2). Inovar significa articular ações em prol da criatividade, dos estilos cada vez mais diferentes de decidir e fazer. “A visão de tarefeiro” limita a criatividade e não elucida uma solução com a criticidade necessária. A tarefa é vista como uma questão técnica, e isso pode ser feito, como diz a *designer* (D2), não há nenhum problema, “*mas é uma coisa tarefeira né? O papel do designer*

educacional vai um pouco além”, como vimos no tópico “papéis dos profissionais no *Design*” – se esse fosse o papel, ele de fato limitaria a possibilidade de inovação e o gerenciamento dos processos como um todo. Esse seria um obstáculo à criação e à invenção, necessárias à construção da solução para atender às necessidades de aprendizagem. Então inovar o *Design* significa também inovar as concepções do que seja o *Design*, do que seja o papel de cada um neste processo. Significa explorar fronteiras que qualificam as atividades do *Design* e os seus referenciais para a educação.

Amador (2014) nos auxilia a perceber que os referenciais que caracterizam a organização das atividades pedagógicas permitem explorar as fronteiras entre trabalho, subjetivação e experiência, colocando em análise os modos concretos de trabalho, as estratégias, os elementos problematizadores, tanto em relação ao modelo de organização dos processos de trabalho instituídos nas organizações quanto aos serviços desenvolvidos.

Clot (2007, p. 161) nos diria que cada etapa da elaboração do produto é também o “resultado da atividade que pode ser criada, mostrada, apreciada e que contribui na formação de conceitos nos quais repousa sobre a ideia de criação e de recriação”. Poder fazer isso de uma forma parceira, dialogada é essencial, assim como poder dizer, fazer e conceituar de maneira colegiada é igualmente produtivo.

Por outro lado, essa aproximação de funções (ambas importantes) responde a eventuais questionamentos sobre o processo de partilha, sobre o processo de inventar situações. O sujeito é um ser criativo e criador e se apropria dessas criações por meio das escolhas que faz e das decisões que toma. Isso implica dizer que a atividade que o profissional desenvolve expressa um modo peculiar de atividade, com todas as suas derivações, e estas originam o produto do trabalho, que é sempre resultado de uma atividade coletiva, ainda que uma atividade seja executada individualmente em algum momento.

Outra questão bastante relevante no que se refere às decisões que são feitas pelos profissionais são os obstáculos. Estes podem ser de ordem infraestrutural, humana, administrativa e tecnológica. Muitas vezes não é possível desenvolver uma solução de *Design* adequada ou desejada porque nem sempre encontramos as condições ideais para a sua execução, e, então, as decisões encontram suas limitações. Vejamos os diálogos a seguir:

P7: Temos dois modelos de design no CEAD. Aquele em que todos eram contratados por processo seletivo, inclusive os designers tinham carga horária integral. Agora temos esse outro modelo que são professores bolsistas, contratados por um determinado período e interagem muito menos no espaço lá no CEAD. Não participam o tempo todo das discussões das reuniões

pedagógicas. Então eu vejo que a gente se **fragilizou neste aspecto.** Na minha percepção a qualidade dos **cursos podem estar em risco.** Essa é a minha visão com esse modelo.

P4: Não que eles não sejam competentes... Mas entram e saem...

P2: Eu muitas vezes eu não sigo **aquele cronograma de responsáveis:** a tua designer é “fulana”... Se **eu chego lá, ela não está,** eu procuro outra... Porque a necessidade que eu **tenho é naquele momento...** Naquele horário que eu tenho disponibilidade... E a necessidade que eu tenho para trabalhar aquela disciplina é imediata... Eu não posso esperar... Às vezes eu mando um e-mail... **“Eu estou com um problema, essa coisa eu não consegui colocar no ar”...** Ai o que eu faço? Eu **mando para todas!! Socorro!!!!** Eu sei quem é minha designer, mas **ela não está todos os dias...** Ou ela está em outra instituição e naquele momento ela não vai olhar meu e-mail... **Eu não respeito, desculpem!!!!!!** (a que foi designada se ela não estiver aí). Posso até trazer algum problema... Outra designer fala, mas não falou com fulana... **Eu não tenho o tempo,** se eu estiver em casa, mando para a minha designer, mas se eu estiver no CEAD e apavorada eu procuro quem está lá. E se não tiver nenhuma designer eu vou procurar “fulano” [quer dizer, professor do curso de informática], eu não tenho noção nenhuma... E agora mais ainda, **que é a acessibilidade porque inicia um curso de educação inclusiva,** que é preciso que o AVA seja acessível... **Muito menos isso eu vou saber fazer.** O designer tem que me ajudar a colocar a tradução do vídeo (será pequena, grande a audiodescrição, como deve ser? Enfim... **e aí estou pensando:** nós precisávamos estar assim também. **Isso está me incomodando muito e na próxima semana começa a produção do material do novo curso e as designers começam a receberem as demandas...** E como vai ser?

São diferentes preocupações. Nota-se, na fala das três professoras, duas situações: a forma de contratação de pessoal e a dificuldade com a acessibilidade, pois é preciso ter um *designer* presente. Ou haveria a necessidade de ter, em tempo integral, alguém que trabalhasse com acessibilidade. Tanto a primeira quanto a segunda situação implicam obstáculos para o trabalho e uma conclusão ideal para a solução de *Design* desejada. A rotatividade de pessoas nas equipes, tanto do quadro de professores quanto do quadro dos *designers*, criaria, segundo a professora (P7), um novo modelo aquele em que o *designer* e professor estariam mais tempo em locais separados fisicamente. Tal deficiência não permite ao grupo como um todo e aos profissionais individualmente construir os melhores produtos, pois os momentos de interação são mais escassos. Mas há de se atentar que a cultura de grupo vai se construindo também dentro dessas limitações, pois é preciso lembrar que as atividades não desenvolvidas, as dificuldades ou limitações também se constituem como parte do modelo de *Design*. Ou seja, o grupo também pode se “*fragilizar*” em sua identidade de acordo com a professora (P7), “*pode colocar a qualidade do curso em risco*”. Porém a capacidade de encontrar soluções por parte dos profissionais envolvidos supera parte desses obstáculos, pois fazem-se outras escolhas e tomam-se outras decisões, a exemplo do que declara a professoras (P2). Ela pede “*socorro*”, procura outras *designers* ou até mesmo outro professor presente no CEAD.

Assim, percebemos que o modelo de prática também designa um modelo de EaD, determinando a organização das equipes e os modos de ser de ser e de decidir no *Design*. Os estilos de decisão perpassam uma cultura institucional e adquirem sentido nas atividades humanas. Uma organização grupal frágil pode ser percebida quando não há uma identidade de grupo que é reconhecida na continuidade de ações e pessoas. Uma rotatividade de pessoas pode interferir na qualidade da solução e esse foi levantado como um ponto negativo pelo grupo. Porém quando há uma equipe capacitada profissionalmente isso pode se diluir, ainda que se considere a identidade de um grupo essencial, conforme pode-se ver no diálogo a seguir:

P6: *Acho que não podemos generalizar... Temos algumas experiências ruins e outras nem tão ruins, outras muito boas.*

P3: *Eu quero falar com coisa com relação ao DI. Eu fiquei muito triste quando eu soube que não teria mais o DI substituto [contratado 40 horas do quadro da UDESC] e que agora eles ficariam não mais em tempo integral. [...] estou bem triste com isso e achei uma falta de consideração com esse profissional, sinceramente, deveria colocar no quadro de pessoal permanente.*

P5: *Ter a regulamentação do trabalho do designer (profissional efetivo, permanente), outra configuração, a dedicação ideal, o tempo ideal, o tempo da pesquisa, do conhecimento dos recursos da formação. O ideal seria trabalho em tempo integral, mais profissionais para superar todos os obstáculos.*

Podemos dizer que, o que avançamos em relação ao modelo anterior (oferta sem fomento) e é positivo pela UAB foi a constituição da equipe multidisciplinar e o trabalho colaborativo. Ainda que se tenha essa limitação pontuada com relação à contratação temporária, por outro lado, não havia a cultura de grupo integrado e sistêmico. A flexibilidade das ações agora faz parte da cultura do grupo. O que deixou a professora (P3) triste foi o fato de não mais contratarmos o *designer* em tempo integral na categoria de professor colaborador. Esse profissional possuía 40 horas de carga horária e permanecia no CEAD em tempo integral. Neste momento (da pesquisa), temos um profissional bolsista (remunerado com recursos do convênio UAB) que possui 20 horas de carga horária. Em uma das fases da trajetória do CEAD, o qual designamos de primeiro modelo de oferta no CEAD, o professor atuava sozinho, e o material era diagramado por um profissional técnico, também de forma isolada, e a estrutura era pouco flexível. Já na segunda e terceira fases, pontuadas nas falas anteriores, os *designers* e o professor começaram a trabalhar de modo integrado, e assim foi constituído o Multi.Lab.EaD e dentro dele uma comunidade de prática para interações mais próximas. Outras questões pontuadas a seguir e que afetam as decisões são o tempo como um fator limitador e a infraestrutura, que nada mais são do que uma consequência do que foi abordado há pouco:

P5: *Penso que os maiores obstáculos sejam o tempo e disponibilidade de agendas dos profissionais envolvidos (professor e designer). Para mim um obstáculo sim é o tempo... Mas também a própria limitação da ferramenta, muitas vezes. Algumas vezes eu tive uma ideia de atividades e eu corria para a designer X ajudar. Ela me dizia: “**puxa, isso aqui não dá, professora, a ferramenta não permite**”. **Eu tive a inspiração**, eu tive uma ideia e achei que era possível, eu não sabia executar a ferramenta.*

P7: *São vários os obstáculos... Também a infraestrutura, pessoal técnico.... A infraestrutura, principalmente: **não tendo uma infraestrutura adequada ou poucos técnicos na área de informática é impossível fazer o que gostaríamos. Em razão do acúmulo de trabalho com poucas pessoas, não me permitiu fazer.***

P8: *Isso mesmo, **porque muitas ferramentas do Moodle não são todas utilizadas**. O prof. x mostrou várias opções de acompanhar os alunos, **mas a gente não foi orientado sobre aquele recurso ou não está ativo** (no Moodle).*

Nessas falas, está claro o posicionamento de três professores quando dizem das limitações referentes à falta de profissional técnico em alguns setores nos quais os profissionais são essenciais e fazem uma interface com o *Design*. Essa reflexão é importante do ponto de vista do amadurecimento dos projetos e gera criticidade, que é essencial ao *Design*. Ser questionador e não acomodado traz uma grande contribuição à solução: é uma tomada de consciência para buscar superar esses obstáculos. Às vezes é preciso desorganizar para poder organizar novamente, a exemplo do que cita Phellipe Perrenoud (2002, pp. 154-155). Ele observa que a tomada de consciência sempre apresenta riscos, e o mais simples dele, segundo o autor, está relacionado a uma forma de desorganização da ação porque o que parecia simples pode requerer um ato mais complexo, que exigirá uma consciência total, e essa responsabilidade cresce em profissões de tendência humanista, pois “[...] nelas não se lida apenas com a falta de jeito, com a rapidez, com a ‘olhadela’, com a coordenação dos movimentos, mas com o poder, a tolerância, a paciência, a preocupação consigo mesmo e com o outro, a relação com o saber e diversas outras questões”. Para o mesmo autor,

[...] em um ofício que se baseia no ser humano, cada um se ocupa de vários usuários e persegue diversos objetivos sem possuir critérios seguros para saber se eles foram atingidos. Quando os objetivos não são alcançados, o profissional pode utilizar variados pretextos: falta de tempo, de recursos, de apoio à hierarquia, de cooperação dos colegas [...]. A noção de consciência profissional assume um novo sentido: ela também passa por um esforço contínuo de tomada de consciência sobre o modo de enfrentamento dos obstáculos existentes, e nesses momentos pensamos como podemos ser melhores enquanto compreendermos com mais clareza como agir e, assim, transformamos nossas práticas (Perrenoud, 2002, p. 156).

As limitações, portanto, fazem parte da atividade e muitas vezes não permitem que desenvolvamos o que seria o ideal, que perpassa por condições materiais e não materiais. Mas não

podemos e nós devemos “denunciar”, como alertava sempre Paulo Freire e essa denúncia deve vir no sentido de transformar. O que é desenvolvido não pode se dar ao acaso, no improviso, tem a sua intencionalidade e, quando não é possível de um jeito, existe o outro. São as táticas e as estratégias que são mobilizadas e que fazem parte do cotidiano dos profissionais.

Certeau (1994) nos ajuda a entender isso com alguns pontos de intersecção. Certeau entende o cotidiano como uma invenção, que é movida por uma “arte do fazer”, permeada por táticas e estratégias, pela integração das mídias e pela mediação que orientam o sujeito na tomada de decisões, na organização das rotinas e práticas que instituem ordens sociais e operacionais e que envolvem as atividades rotineiras, independentemente do seu gênero (social ou profissional).

Peters (2004) reconhece a importância da integração das mídias e da mediação e considera as diversas opções metodológicas e a seleção dos recursos para a didatização do conhecimento. De acordo com o autor, a educação não pode ocorrer no improviso: tal prática deve ser cuidadosamente “planejada, desenhada, construída, testada e avaliada com consciência total dos objetivos e dos meios pedagógicos. [...] Para desenvolver esse tipo de ensino e aprendizagem: a tecnologia educacional ou design educacional **são componentes essenciais**” (Peters, 2004, p. 71, grifo nosso).

As táticas são ações calculadas e tomam assento na ausência de um fato que determina a consecução da atividade. Nesse sentido, a tática encontra lugar no outro. Retomarmos esse exemplo: *“Eu muitas vezes eu não sigo aquele cronograma de responsáveis: a tua designer é “fulana”... Se eu chego lá, ela não está, eu procuro outra... Porque a necessidade que eu tenho é naquele momento... Naquele horário que eu tenho disponibilidade... E a necessidade que eu tenho para trabalhar aquela disciplina é imediata... Eu não posso esperar”*. Segundo esse ponto de vista, a tática ganha sentido. Somos capazes de encontrar um meio de atender à intencionalidade. Já a estratégia lida bem com essa ameaça, o obstáculo do qual é alvo um projeto é parte da ação, do decidir e do executar. Então é preciso mobilizar forças em torno das quais possamos atender aquela finalidade.

Em sintonia com as ideias de Perrenoud (2002), Certeau (1994) e Peters (2004), entendemos que somente o homem, como um ser que trabalha e que é dotado de pensamento e linguagem, é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a atividade que ele desempenha – somente ele, ao alcançar tais níveis de amadurecimento e buscar soluções para a superação de obstáculos. Os modelos de decisão incidem sobre essas posturas, sobre as estratégias e táticas que ele usa no seu cotidiano do trabalho. Estar em determinado lugar ou contexto significa defrontar-se com o mundo e enfrentar as situações com inteligência para superar as situações-problemas.

A seguir, apresentaremos as discussões que tratam da categoria final “cultura colaborativa”. A colaboração é uma forma de decisão. A decisão pode ser sempre negociada e essa negociação gera consensos. A comunidade de prática será apresentada como um locus dessa negociação. Há um objetivo comum e nas trocas há aprendizagem e isso também será destaque a seguir no corpo das interpretações.

6.2.3 Cultura colaborativa

Trabalhar coletivamente implica colaboração, implica o encontro de pessoas que desenvolvem, sob um objetivo comum, atividades que são emanadas de uma agenda, de diretrizes de uma determinada instituição ou de um dado grupo. Essas atividades geram possibilidades de trocas, produção e muito aprendizado. Geram, a todo o instante, uma reflexão sobre a atividade desenvolvida, cuja responsabilidade recai sobre si e sobre o outro, e a prática realizada ocorre pautada em identidades de si e do outro. Não se trata de um simples ato de fazer a partir de uma decisão: são ações circundadas por uma dinâmica de grupo, regidas nos princípios da ação coletiva. As atividades, no interior de uma equipe ou de um grupo, possuem uma dinâmica vinculada à natureza social, cultural e identitária de um determinado conjunto de pessoas, em um meio social, heterogêneo e circunstanciado.

A equipe, nesta investigação, possui uma natureza de caráter multidisciplinar e está constituída por um grupo cujo “domínio de interesse” é o *Design*, que é tributário de um conjunto de atividades que perpassam os campos pedagógico, tecnológico e humano. Há um múltiplo de tarefas a serem realizadas por pessoas para atender a uma demanda específica, cujo ofício está inserido no âmbito do trabalho educativo.

O ofício é desenvolvido no interior de um grupo coeso que promove encontros virtuais e presenciais – junto, esse grupo define as melhores estratégias para as mais adequadas soluções.

Para Engeström (2012), os locais de trabalho e as organizações são berços que geram novas forças de produção capazes de provocar mudanças não só em nível micro, mas também em nível macro. Ele argumenta que os grupos são “ótimos laboratórios para observação, análise e desenvolvimento coletivo e individual” (Engeström, 2012, p. 516).

O grupo em questão construiu uma identidade a partir do trabalho que executa, a partir da identificação profissional, e, por meio dessa identificação, surgiram diferentes estilos de pensar, de agir e de ser protagonizados pelo modo como o trabalho é desenvolvido. As atividades são adjetivadas pelo gênero profissional do *Design*, composto por um conjunto de componentes que sofrem influências

internas e externas aos sujeitos, ou seja, materiais (estrutura física, tecnologias) e não materiais (condicionantes subjetivos que perpassam o social, o cultural, o psicológico, as escolhas, os papéis, os saberes, o tempo, etc).

Ao analisar a dinâmica que envolve uma comunidade de trabalho, é possível perceber um grupo de prática constituído como uma rede, a partir dos papéis que cada integrante exerce no interior daquele grupo. Assim, uma tendência encontrada na literatura (Ipiranga et al., 2005) é a que pressupõe que uma comunidade de prática pode ser concebida como uma rede, a partir da integração e da finalidade do trabalho dos seus membros. As Comunidades de Prática são movidas pelo diálogo e geram encontros, pensamentos divergentes e convergentes, protagonizam decisões a partir de um contexto situacional e formam uma rede diálogos que instituem aprendizados estabelecidos por relações horizontais, nunca hierarquizadas.

Ipiranga et al. (2005) observam também que as relações estabelecidas nas comunidades são regidas pela negociação de significados, o que ocasiona diferentes graus de participação dos responsáveis, já que identidade e subjetividade também determinam distintos modos de ação. Esses graus de participação surgem das necessidades, dos interesses e de perspectivas comuns que se originam no interior do grupo de trabalho, quando colaborativo.

Desse modo, observa-se que uma Comunidade de Prática ideal é aquela em que os profissionais fazem escolhas, criam dinâmicas singulares que instituem, por sua vez, modelos e modos de pensar que se associam por meio de “sentimentos de pertencimento, de identificação” (Schlemmer, 2002, p. 265). Além disso, criam-se laços de afeto, amizade e respeito ao trabalho do outro. As pessoas convivem reciprocamente e compartilham, da mesma maneira, conhecimentos, além de instituírem modos de aprendizagens que cooperam com o aprimoramento pessoal e profissional de si e do outro, em função do lugar que ocupam naquele grupo.

As pesquisadoras italianas Persico e Pozzi (2013a, pp. 138-139) abordaram a importância da comunidade de prática em educação online justamente porque essa é uma forma de gerar o aprendizado coletivo. Elas ainda observam que o uso dessa metodologia de trabalho já está muito vinculado ao trabalho em educação *online* porque há a utilização intensiva das tecnologias de informação e comunicação, e a função das mídias educativas possui por si um importante lugar no aprendizado coletivo.

Neste tópico, interpretaremos e discutiremos a categoria “cultura colaborativa”, que reúne vestígios importantes colhidos nos grupos focais tratados sensivelmente sob o princípio de comunidade e dos contextos dessa prática. Com ela encontramos princípios como o da aprendizagem coletiva e

expansiva, do respeito ao outro, da corresponsabilidade e da coautoria como resultado dos encontros colaborativos sob a perspectiva dialógica e sensivelmente humana. Começamos por um diálogo que traz questões relevantes sobre colaboração e coautoria, que, aliás, perpassa toda a análise:

D5: *Eu percebo ao longo da minha experiência que o trabalho entre designer e professor é colaborativo e na docência presencial, ou seja, na educação presencial é muito mais individual. O professor elabora o seu material, ele que decide como fica melhor uma avaliação, um PPT ou não... Na EaD existem várias ferramentas, e o professor decide junto com o designer instrucional. Eu acho que isso é a essência da colaboração e então concordo com a colega: o trabalho é sempre coautor. Eu não saberia dizer se é mais de um ou de outro. Talvez no conteúdo mais do professor, das técnicas mais do designer, mas é na relação participativa que o produto é de todos. Esse diálogo é fundamental, sem diálogo não tem trabalho.*

E outra coisa que eu acho importante nessa relação é a troca do que eu sei e do que o meu colega sabe. Eu aprendo com ele e ele aprende comigo. Isso que a gente sempre vem falando aqui na equipe. Amanhã o professor vai ter mais autonomia na técnica. Existem muitos professores resistentes ainda. Não é mais o meu ou o teu trabalho.

D2: *Para a Educação a Distância a colaboração é o princípio do trabalho no Design, e as atividades, os jeitos de cada um e as formas como cada um faz na Educação a Distância é o diferencial dessa modalidade. E a colaboração nesse processo quebra esse paradigma da exposição da aula convencional e tradicional, a colaboração é um elemento essencial. Porque ele, ninguém faz nada sozinho. Quem é dono da disciplina e isso muda, é muito transitório a distância. Como você vai ser criativo, como você vai ser inovador. Se você se fechar na sua sala e vai buscar só no Google. Enciclopédia padrão o que vai te dar aí. Não é uma atividade criativa.*

Aspecto primeiro: o trabalho entre *designer* e professor, no *Design* do Multi.Lab.EaD, é colaborativo, é sempre coautor: há uma corresponsabilidade, e esta se dá pelo diálogo. Há uma troca de experiências e conhecimentos, há aprendizagens. Essa relação já vem sendo apontada desde as primeiras revelações dos dados. Não há trabalho nessa equipe que não seja colaborativo, porque ele se pronuncia dentro de uma cultura multisistêmica, que é o resultado do modelo de trabalho adotado, e o princípio norteador desse trabalho é o diálogo. A *designer* (D2) profere uma frase com grande expressão no contexto dessa discussão: “A colaboração é o princípio do trabalho no Design, e as atividades, os jeitos de cada um e as formas como cada um faz Educação a Distância é o diferencial dessa modalidade. E a colaboração nesse processo quebra esse paradigma da exposição da aula convencional e tradicional, a colaboração é um elemento essencial. Porque ele, ninguém faz nada sozinho”. Adotar o trabalho em colaboração significa quebrar os paradigmas de transmissibilidade direta, da educação como depósito, da educação bancária (Freire, 1987). Quando o trabalho é solitário (se referindo à educação presencial), um profissional “*decide como fica melhor*”, diz a *designer* (D5).

O modelo de *Design* não está dado, ainda que esteja predefinido como suporte ao modelo a ser desenvolvido: o *Design* no Multi.Lab.EaD é sempre um modelo “porvir” justamente pela interação e colaboração implicada no trabalho dos profissionais e pela forma de comunicação adotada, em que todos possuem voz. Essa voz é dialogicizada, mas não é assim tão simples, como diz a *designer* (D5): “*Esse diálogo é fundamental, sem diálogo não tem trabalho*”. Ou seja, o que se faz ali já “*Não é mais o meu ou o teu trabalho o trabalho é de ambos*”. Podemos destacar um genuíno processo de aprendizagem, como declara novamente a *designer* (D5): “*eu acho importante nessa relação é a troca do que eu sei e do que o meu colega sabe. Eu aprendo com ele e ele aprende comigo*”. Percebemos que não há um processo hierárquico, porque as ações de ambos são necessárias para a composição de uma obra, ou seja, do produto final. Nesse aspecto, o “*trabalho é sempre coautorial, eu não saberia dizer se é mais de um ou de outro*”. E aqui fazemos alusão ainda aos saberes e à aprendizagem expansiva. Quando a *designer* fala que não saberia dizer o que cada um fez, ela diz que “*Talvez no conteúdo mais do professor, das técnicas mais do designer, mas é na relação participativa que o produto é de todos*”. Isso significa inferir que os saberes se associaram, se mesclaram tornando-se aptos a criar um produto *sui generis*, cujo trabalho passa a ser “*de todos*” e há uma transformação em cada sujeito, porque produziu junto, mas também aprendeu.

Foram selecionados para a sequência das interpretações diálogos de dois *designers*, cujas expressões vêm cobertas de percepções e sensações semelhantes. É possível notar que estas irão percorrer todo o texto devido ao contexto de discussão. Não há como separar certos componentes de uma mesma categoria e gênero quando tratamos de processos de colaboração. Eles designam ou expressam resultados de um trabalho que é coletivo:

D2: A educação e o design, por sua vez, se constroem com diálogo, com certeza. Por meio da interação e da troca, por meio de conhecimentos diversos, mas a gente sabe que essa prática de colaboração ela não é assim tão simples, tão bonita; vamos colaborar... Vamos sentar juntos e vamos colaborar... Existem divergências de opinião, a gente sabe que às vezes, muitas vezes se transmite (repassa) uma informação, um conhecimento, ele não é captado pela outra pessoa, talvez não da mesma forma como você pensa, isso necessita sempre estar sendo ajustado, é preciso voltar a trás e dizer de outro modo, muitas vezes a gente pode ser claro e conseguir passar, só que em outras vezes não... Você acha que conseguiu trocar aquele conhecimento, aquele saber, mas que não se deu daquela forma. Enfim, a partir daí, acho que tem bastante coisa para se falar... É tentar negociar e colocar argumentos... Usar outras estratégias, convencer ou ser convencido sobre aquela ação, aquela demanda... O diálogo é fundamental.

D3: O trabalho colaborativo é difícil, é uma atividade difícil. Todas as questões relacionadas ao tempo e ao tempo do outro. Mas não só ao tempo, à visão do outro, à percepção do outro, à experiência do outro. Em uma universidade onde tudo é colegiado, a gente sabe a dificuldade que é decidir, por isso

trabalho colaborativo não é uma atividade fácil. É importante as ações colegiadas, mas é um trabalho difícil, pois exige debate, consensos e gera conflitos, porque você tem mais pessoas envolvidas e precisa de mais tempo para tudo o que tem que ser discutido. O e-mail que você manda que demora para vir. Com relação ao tempo: **existe o meu tempo, mas também o tempo do outro.** Na EaD, **o tempo do outro deve coincidir com o meu tempo e com o tempo de outros,** então, o trabalho colaborativo é mais difícil e toma mais tempo, e isso é natureza da coisa corporativa. Ou talvez a gente não saiba trabalhar em comunidade colaborativamente com a eficiência que é necessária.

Embora tivéssemos tratado dos aspectos conflituosos em tópico anterior, trouxemos um conteúdo de mesma natureza nesta categoria para demonstrar que, quando há grupo, também pode haver conflitos, divergências de pontos de vista, concepções diferentes. Entretanto, a capacidade de negociação deve ser considerada como uma regra de convivência: se não houver divergências, em algum momento poderíamos pensar que ao grupo falta algo para tornar-se uma comunidade de fato. Quando há divergência, trata-se com diálogo, assim os consensos e contrassensos, que são necessários para se chegar à solução desejada, estão em debate, e, nesse caso, o contraditório pode ser um ponto de referência para a resolução do conflito. Vejamos o posicionamento da *designer* (D2): “A educação e o design, por sua vez, se constroem com diálogo, com certeza. Por meio da interação e da troca, por meio de conhecimentos diversos, mas a gente sabe que essa prática de colaboração ela não é assim tão simples, tão bonita; vamos colaborar [...], existem divergências de opinião”. Portanto, não é uma tarefa fácil participar de um grupo. Não é tão simples assim, como diz a *designer*, “vamos colaborar”, e a atividade se fez, e a solução se fez.

Clot (2007) nos lembra que um grupo não é uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade dotada de inacabamento cuja história define a característica e o funcionamento das atividades cognitivas e sociais, sempre no âmbito do coletivo. Um grupo é constituído por pessoas que possuem uma singularidade que se submete ou não a determinadas regras e pontos de vista. As falas trazem três questões importantes, no ponto de vista da autora desta tese: i) o trabalho colaborativo não é fácil e somente ii) por meio do diálogo é que podemos conviver em comunidade porque iii) temos de respeitar o outro – tempo do outro, o posicionamento do outro, o olhar do outro sobre o contexto ou a situação em questão. É o que observa a *designer* (D3): “*existe o meu tempo, mas também o tempo do outro. Na EaD, o tempo do outro deve coincidir com o meu tempo e com o tempo de outros, então, o trabalho colaborativo é mais difícil e toma mais tempo, e isso é natureza da coisa corporativa.* São muitas vozes e sentimentos envolvidos, ações e reações. A interação se dá sempre de modo negociado, a relação deve acontecer sob um diálogo autêntico, pronunciado de Freire (1987) da seguinte forma: sustentado por uma dialogicidade autêntica, cuja palavra é orientada de A para B e

vice-versa, ou seja, aquela que permite decodificar a realidade, entendê-la, de modo a poder intervir de modo consciente porque há uma interlocução em que ambos podem falar, questionar, argumentar e defender uma ideia.

É nesse sentido que trabalhar em comunidade faz todo o sentido. O fato de poder debater ideias, simular situações, argumentar é o que designa o valor e a qualidade da solução, porque sabemos que mudar algo não é tarefa fácil, tampouco se expressa no sentido de veloz. Poderíamos resumir a essência da colaboração nesta frase: “*é tentar negociar e colocar argumentos... Usar outras estratégias, convencer ou ser convencido sobre aquela ação, aquela demanda... O diálogo é fundamental*”. E talvez a EaD tenha mesmo essa função de reunir pessoas para colaborar na perspectiva do diálogo, como afirma uma professora (P7): “*A EaD facilita essa troca e esse diálogo. Eu vejo que a EaD propicia isso, pelo menos no nosso centro, talvez não na sua plenitude.*”

Como podemos ler no diálogo seguinte, realizado entre uma professora (P5) e uma *designer* (D2), isso não acontece somente atrelado à especificidade da EaD como modalidade: possui uma relação direta com o fazer e o ser humano, possui relação com o querer do outro, com o desejo do outro de fazer algo, de participar, de dialogar, enfim, como veremos:

P5: *Eu vejo que é uma questão de **disposição e disponibilidade** em aceitar essa forma de atuar. Eu vejo que essa **questão está relacionada mais a uma disposição dos envolvidos, dos atores porque** a possibilidade de se planejar no presencial é totalmente viável e plausível, também é desejável inclusive. Mas se **não há uma disposição entre os pares**, se eu preciso **pedir um auxílio para uma designer, mas dentro de mim estiver bem resolvida em aceitar não adianta, pode vir com a ideia mais fantástica e eu não vou querer colocar na minha sala.** Assim como a colaboração com outro professor também. Então é preciso colocar para pares essa aceitação. A **disponibilidade deve estar dentro do meu próprio planejamento**, do que eu enxergo para a disciplina, do que eu enxergo como objetivo, como educação.*

D2: *O **designer se coloca à disposição, por exemplo, mas se o professor não vem não tem como forçar.***

Segundo o ponto de vista da professora, toda a forma de “colaboração” somente se efetiva se houver o desejo de, ou seja, dependerá da “*disposição e disponibilidade*” do outro, do parceiro: não basta o querer de um ou de parte do grupo, porque se não houver interesse e disponibilidade, cada qual executará o seu trabalho individualmente. Então é uma questão de “*estar resolvido*” dentro de cada envolvido. Porque, segundo expressa a professora, o outro “*pode vir com uma ideia fantástica*”, mas, se eu não estamos propensos a, nada acontece. Então essa “*disponibilidade deve estar dentro do meu próprio planejamento*”. Diz a *designer* (D2) complementando a professora: “*o designer se coloca à disposição, por exemplo, mas se o professor não vem não tem como forçar*”. Há uma

concordância por parte de outros integrantes do grupo focal, a qual pode ser percebida nos trechos em destaque:

P3: *Tomando o que a colega falou, concordo plenamente. Talvez o que eu percebo que faz falta e que aqui [NO CEAD] tem é que de repente as próprias **coordenações de curso podem possibilitar isso...** Então eu já tentei até na outra instituição que trabalho, mas negaram... Cada um faz o seu lá na outra instituição. E aqui tem isso e eu percebo como muito positivo. Essa questão de compartilhar, de sentar com o professor, combinar atividade, de fazer uma **atividade compartilhada.***

P5: *Existe essa cultura no CEAD.*

P3: *Isso, e isso eu acho muito positivo e sinto falta em outra instituição, onde se **trabalha de forma isolada** e é a mesma disciplina que eu tenho aqui. Não pode ser **uma situação de convencimento.** Deve ser trabalhada **a cultura da importância dessa atividade colaborativa** para a aprendizagem do aluno – o fim da educação. A falta de diálogo, a falta de colaboração dificulta na parte da avaliação... Porque a gente não conversa, **cada um é diferente, cada um tem um olhar diferente, o aluno sente isso!***

Fica explícito que o trabalho colaborativo é uma questão que já é parte da cultura do CEAD e talvez da EaD como um todo, pelo menos aquela que trabalha com um modelo flexível e sistêmico em que as equipes multidisciplinares são parte do conjunto de componentes necessários a uma gestão eficiente. E essa forma de fazer deve ser constantemente exercida, como diz a professora (P3): “*Deve ser trabalhada **a cultura da importância dessa atividade colaborativa** para a aprendizagem do aluno o fim da educação*”. Pois a falta de sintonia, a falta de diálogo resulta como deficiência na organização das atividades e o estudante a percebe, segundo o ponto de vista da mesma professora: “*A falta de diálogo, a falta de colaboração dificulta na parte da avaliação. Porque a gente não conversa, cada um é diferente, cada um tem um olhar diferente, o aluno sente isso!*”

Os próximos trechos separados estão na íntegra, sem cortes, para não se perder o sentido do diálogo:

P3: *Conforme afirmam as professoras **há uma cultura institucional** e isso foi sendo construído **ao longo dos anos de EaD** e diante **das necessidades e especificidades do trabalho. Há uma cultura institucional que “contagia” os seus membros em uma comunidade, em um grupo de trabalho.** Essas disponibilidades de que trata a professora não se dá ao acaso. Vem dessa manifestação de cultura de educação. Aqui é mais **incentivada** essa questão da **colaboração, do compartilhamento** do que da outra experiência que eu tenho. **Não tem uma liderança que atua nessa mediação.** Quando eu comecei a trabalhar na EaD tinha a figura do designer e aí tinha as atividades. Nesse tempo onde o designer olhava, dava sugestão nenhum professor gostava. Foi muito engraçado isso, interessante. Até que um dia o professor admitiu que a contribuição do designer foi fundamental, mas foi assim, um processo... E até hoje tem alguns. Então o professor ia conversar com a coordenação, não tem que se meter nas minhas coisas, e hoje **vemos que a***

contribuição de cada um é fantástica porque qualifica o conteúdo, qualifica a aprendizagem. Deus me livre sem o designer da EaD... Ele [o designer] percebe coisas que a gente não percebe. Lembro que foi uma resistência muito grande. Lembro que depois admitiram **que ele era necessário, que a **gente aprendia muito** com ele e **fazia coisas novas**, revia, reavaliava. Começou a ser **bom estar trabalhando junto**.**

P2: A gente vem de uma cultura em que o professor trabalha sozinho na sala de aula dele com a porta dele fechada. E a gente aprendeu assim, o nosso professor dentro da sala de aula dele, com a porta da sala fechada, só ele e os alunos e deu, agora **as portas se abrem e tem outros sujeitos ali dentro.**

D6: A gente aprendeu assim e faz assim. Ou fazia assim, e quando a gente vai para a EaD ou pelo menos para o modelo de EaD que a gente trabalha no CEAD, a sala de aula toma outra dimensão, outra visibilidade, toma um outro lugar na nossa prática docente, tudo é visível. **Tem um novo conceito, a nossa prática docente tem outro significado, outro conceito. Tudo o que eu faço o meu colega vê. Vai acessar minha sala de aula. Está tudo público ali, não tem como negar que aquilo está aí. Que a minha prova é aquela. Passa pelo DI, passa por quem reproduz. Passa pelo corretor, pelo Coordenador... **A gente assume a visibilidade** (tanto o DE como o docente). Quando a gente assume a visibilidade, certamente eu não vou querer ter **responsabilidade sozinha** daquele que eu estou fazendo, há uma corresponsabilidade. Então que **bom que eu consigo trocar com o colega, com o DI, com o coordenador, com o coordenador de fase, com o coordenador de curso. O docente se despe daquela individualidade e assume que ele está ali, no coletivo, que ele aprende junto com o outro, e essa prática a gente leva para tudo na vida, para escrever um e-mail para o aluno... Gostamos que olhem se estamos sendo claros. A gente acaba dividindo responsabilidades com o outro. Desonera daquela individualidade solitária. No sentido de ter toda a responsabilidade de fazer tudo sozinha. Nós passamos a ser coletivos.****

P7: No ensino presencial que você acaba tendo que **assumir tudo sozinha, não tem com quem compartilhar.**

P4: Não tem até porque não tem esses momentos né? Reunião para planejamento, principalmente. Eu trabalhei em escola x e nós tínhamos momentos de compartilhamento. Eu acho que essa minha postura de **querer fazer isso de compartilhar... Fazer trabalho interdisciplinar vem da **minha experiência** e dos pares que tenham afinidade com a gente. Muitas vezes quem não faz é acomodação.**

Encontra-se, nos diálogos acima, uma infinidade de sentidos. Que linda metáfora para nomear a questão do trabalhar junto, de colaborar: “a porta estava fechada, era eu e meus alunos”. Agora “a porta está aberta”. Na EaD há outro conceito de prática, outro conceito de sala de aula, de professor: a porta está sempre aberta e há os registros, como relata a *designer* (D6): *Tem um novo conceito, a nossa prática docente tem outro significado, outro conceito. Tudo o que eu faço o meu colega vê. Vai acessar minha sala de aula. Está tudo público ali, não tem como negar que aquilo está aí. [...] O docente se despe daquela individualidade e assume que ele está ali, no coletivo, que ele aprende junto com o outro, e essa prática a gente leva para tudo na vida, para escrever um e-mail para o aluno... Gostamos que olhem se estamos sendo claros”*.

Conforme observa Neder (2009), novos cenários e nos aportes tecnológicos para a educação surgem com a mudança de paradigmas. Esse cenário renovado modifica o esquema de referência

educativo, principalmente o associado à presença do professor, e ao ato pedagógico em si. Deve haver um olhar mais atento sobre o tempo, o lugar e o modo de se portar diante desses componentes. O ensino mediatizado e a aprendizagem resultam do trabalho que o aluno realiza, e a reação deste ao ensino chega indiretamente ao professor através dos tutores, da interação e da presença *online*, que, em sala de aula **presencial**, constitui o mecanismo de ajustamento do processo ensino-aprendizagem, que é em grande parte reduzido. A partir dessas mudanças na organização social, em virtude da revolução telemática, Tarcia e Cabral (2002, p. 148), explicam que “o tempo e o espaço assumem novas dimensões e os saberes extrapolam o domínio e o controle das instituições escolares”.

Ao lidarmos com os pares, nos tornamos diferentes em nossa identidade. Somos a soma de muitas pessoas e de vários saberes, e as experiências são trazidas como parte dos atos culturais, conforme explica a professora (P4): *Eu acho que essa minha postura de querer fazer isso de compartilhar... Fazer trabalho interdisciplinar vem da minha experiência e dos pares que tenham afinidade com a gente. Muitas vezes quem não faz é acomodação”*.

Somos uma comunidade que transita no interior de diferentes espaços, há a presença do outro, há corresponsabilidades, e sempre haverá cumplicidade, pois, como diz a *designer* (D6), “*nós passamos a ser coletivos*”. Também é possível perceber isso no seguinte trecho do diálogo: “*A gente acaba dividindo responsabilidades com o outro. Desonera daquela individualidade solitária. No sentido de ter toda a responsabilidade de fazer tudo sozinha. Nós passamos a ser coletivos*”.

Sob essa ótica, os projetos de *Design* deverão ser pensados compreendendo a educação como algo vinculado aos processos do desenvolvimento humano. Essa é uma posição defendida por Catapan (2009) quando diz que a EaD não pode se descolar do que é a essência da educação e se afastar “[...] da perspectiva que integra práticas de formação com princípios pedagógicos que evidenciam como e de que maneira os atores da formação convivem quotidianamente com saberes/conhecimentos construídos, re-criados, instaurados e instituídos neste processo” (Catapan, 2009, p. 83).

Como já alertamos, sob tal entendimento, os paradigmas convencionais de educação já não se sustentam (Behrens, 2014; Moran, 2014). Essas novas possibilidades evidenciam situações de aprendizagem mais flexíveis geradas na espontaneidade (Maheirie, 2002) dos processos e fluxos educacionais, aqueles que supõem espaços mais dialógicos, expressos nas diferentes formas de mediação e de recursos multimídia.

Há uma cultura institucional colaborativa no CEAD, há sempre uma liderança natural, porque ela é negociada, e as regras de convivência são respeitadas devido ao ponto de vista, ao olhar do outro

e de suas necessidades. Nessa medida, trazemos à luz o conceito de gênero profissional discutido por Clot (2007), que trata de um “sistema aberto de regras”, em que as pessoas podem se posicionar e agir sobre o mundo com base nas suas necessidades e a partir das situações que são dadas e criadas pela vivência no trabalho. O agir sobre determinada demanda se dá sob um contexto e é flexível – ao contrário do estado fixo do fazer e do pensar, há uma mobilidade, uma cultura instituída e que foi construída ao longo dos anos. Os profissionais planejam, conversam, trocam ideias e responsabilidades, como argumenta a professora (P3): “*Deus me livre sem uma designer*”.

Logo, parece não haver mais espaço para o trabalho individual, a exemplo do que é muito praticado na educação presencial. E esse assunto está sempre na pauta. O modo como pensamos e agimos está sempre ligado a uma situação de contexto, que envolve pessoas. Freitas (1996, pp. 174-177) nos lembra de que nos “tornamos nós mesmos através das outras pessoas e toda essa perspectiva que parte do social para chegar ao aspecto individual perpassa pelo cultural e pelo simbólico”. A autora afirma ainda que “o homem fora das condições socioeconômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo, de uma classe é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural”.

Pimentel (2017) e Neder (2009), observam que, por muito tempo, a EaD se apoiou em A tendência industrial tem se apresentado como reprodutora de práticas tradicionais de ensino, conforme já destacamos, no entanto, com o redimensionamento do tempo e do espaço que incide diretamente sobre as atividades humanas a EaD adquire novas configurações e suas especificidades são notadas nas instituições, principalmente na constituições das equipes multidisciplinares. Concordamos que esse modelo já não atende mais aos anseios da sociedade global e conectada, e, nesse novo cenário, “[...] todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (Moran, 2014, p. 68). O design neste contexto, adquire também um sentido novo, uma nova configuração, deve ser considerada a tendência interativa, pois ele acompanha os novos tempos paradigmáticos e precisa estar atento à presença do homem nesse mundo, com desejos e necessidades.

Segundo Neder (2009) e Pimentel (2017) a necessidade da presença de processos interativos que propiciem não só a relação entre sujeitos, mas que provoquem um olhar mais amplo, crítico e sensível sobre o contexto. A análise deverá se estabelecer sob uma lógica reflexiva (Perrenoud, 2002), porque a EaD, assim como todos os espaços de educação, deve promover o diálogo, justamente porque a EaD é, por natureza, um lugar de interlocução entre os sujeitos da ação educativa e, por isso, um *locus* de coletividade e colaboração que existe como realidade. Nessa

perspectiva, a EaD pode ser considerada uma possibilidade de rever o conjunto de processos que envolve a educação e com ela rever atos antes reprodutivistas e tecnicistas migrando-os para uma postura mais coletiva e democrática.

Outra sequência de diálogos trará à discussão aspectos sobre como os profissionais constroem suas individualidades, sem perder de vista a tendência da coletividade e, basicamente, de como essa colaboração pode ser expandida como aprendizagem a partir dos saberes e ações de cada integrante do grupo.

Para dar suporte a essa análise nos amparamos na teoria sócio-histórica, mais precisamente na teoria da aprendizagem expansiva, do pesquisador americano Engeström (2012), que apresenta uma abordagem que amplia a dimensão colaborativa presente na teoria sócio-histórica, cujos representantes mais próximos são Vygotsky, Leontiev e Luria. É o que o autor citado chama de uma teoria de 3ª geração, que integra as abordagens socioculturais e humanas da atividade colaborativa. Trata-se de uma tendência comprometida com uma visão sistêmica em que os participantes, ao desenvolverem suas intervenções na dinâmica de grupo, nos seus locais de trabalho, também geram novas formas de trabalho e múltiplas aprendizagens. Essas atividades se encontram situadas em diferentes níveis e, assim, expandem as aprendizagens que são geradas tanto individualmente quanto compartilhadas com os seus pares. Vejamos os diálogos:

D2: A colaboração contribui no trabalho a partir do conhecimento do outro, e eu vou enriquecer o meu próprio processo, e eu **construo conhecimentos, eu aprendo. Eu acho que é a partir mesmo desse processo que eu **chamo compartilhar.** Essa questão da colaboração eu gosto mesmo de chamar de **compartilhamento de conhecimentos.** Não é só a transmissão, mas a partir do compartilhar você consegue **enriquecer e contribuir para o seu próprio processo, para o seu próprio trabalho, aprendendo com o outro,** aprendendo com a equipe, que é **multidisciplinar.** As comunidades de prática **são ambientes de compartilhamento de conhecimento,** ambientes colaborativos em que, nesse ambiente há os **profissionais especialistas** que dominam as suas práticas, as suas técnicas, as suas disciplinas... Eles **compartilham experiências** em torno de um **conhecimento comum.** Um exemplo de uma comunidade prática que eu acho bem interessante é **o portal do professor.** Lá estão se reúnem especialistas na educação e **vão trabalhando juntos** para disponibilizar livros, materiais, compartilhar os seus conhecimentos. Eles publicam as suas disciplinas nos ambientes, e ali tem coisas bastante ricas e que podem ser bem exploradas. Há várias formas **de gerar uma comunidade,** um ambiente virtual como Moodle, por exemplo, é uma **Comunidade de Prática.** Como eu comentei, eu fiz meu doutorado em x, e eu estudei **várias práticas de gestão do conhecimento,** dentre elas a gente tem a comunidade de prática, que é considerada **uma prática de gestão do conhecimento,** também.**

Ao analisar os trechos dos diálogos acima, é possível perceber, em destaque, a importância do trabalho coletivo – aliás, em muitos trechos de diálogo advindos do grupo focal. A possibilidade de aprender com o outro também foi bastante pronunciada. Como diz a *designer* (D2), “*A colaboração contribui no trabalho a partir do conhecimento do outro, e eu vou enriquecer o meu próprio processo, e eu construo conhecimentos, eu aprendo. [...] Você consegue enriquecer e contribuir para o seu próprio processo, para o seu próprio trabalho, aprendendo com o outro, aprendendo com a equipe, que é multidisciplinar*”. E isso se dá porque uma Comunidade de Prática possui essa finalidade. O fato de ter de compartilhar com o outro gera a associação de saberes, e a partir disso se geram novos. Como diz a *designer* (D2), “*As Comunidades de Prática são ambientes de compartilhamento de conhecimento, ambientes colaborativos em que, nesse ambiente há os profissionais especialistas que dominam as suas práticas, as suas técnicas, as suas disciplinas... Eles compartilham experiências em torno de um conhecimento comum*”.

Segundo Engeström (2012), as transformações do aprender em grupo se dão por meio de ciclos escalonados de aprendizado expansivo que começam com ações de questionar a prática padrão existente, depois passam a ações de analisar suas contradições e modelar uma visão para sua zona de desenvolvimento proximal, depois a ações de examinar e implementar o novo modelo. Essas novas formas de organização do trabalho exigem cada vez mais negociação entre fronteiras, que são individuais e coletivas ao mesmo tempo, da mesma forma, o aprendizado expansivo envolve cada vez mais o alargamento horizontal da experiência coletiva por meio do debate, da negociação e hibridização de diferentes perspectivas e conceituações.

Uma Comunidade de Prática é composta por diferentes sujeitos, muitas especialidades, e, por isso, o grupo está sempre em desenvolvimento, porque o fazer é dinâmico, e a troca é necessária. Ao compartilhar saberes, ideias e modos de ver, os integrantes criam e recriam situações com o intuito de encontrar uma solução para o problema em questão. Trata-se de uma rede ou um “processo de interação de pessoas de *background* cultural diferente (seja em termos de origem, de formação ou de experiência profissional) que propicia a disseminação das ideias, propostas e novas soluções para os problemas” (Fleury & Fleury, 2001, p. 32). Constroem-se aprendizagens, e essas aprendizagens geram um *continuum* de saberes porque, quanto mais se aprende e mais se troca e se aplica no cotidiano, mais outras formas de aprender surgem, conforme se pode constatar na fala a seguir:

P1: *Eu aprendi muito com design instrucional e continuo aprendendo principalmente quando há colaboração. Porque o que eles passam para a gente, as orientações e sugestões não ficam somente para aquele objeto de aprendizagem, aquela sala que está sendo trabalhado. Seja um objeto pedagógico ou outro objeto*

*virtual ou PPP, ele não fica ali. **Essas sugestões a gente guarda, faz a gente pensar, repensar e usar quando vai elaborar outro material pedagógico ou mesmo no momento que a gente está ministrando uma aula.** Uma aula que use tanto a linguagem oral, uma aula expositiva ou tanto uma aula interativa. A gente expõe o conteúdo que necessita, mas ao mesmo tempo interage, não dá para trabalhar só de uma forma expositiva, de forma alguma **a gente mistura os métodos.** Todas orientações que a gente recebe acrescenta muito à nossa prática. **Eu aprendi muito com design instrucional.** Hoje ao escrever e reescrever, ao criar e recriar qualquer objeto de aprendizagem ou seja, para uma aula que sou chamada para ministrar em outro ambiente, direcionada a um outro público – de extensão por exemplo – eu **me aproprio desses ensinamentos... Abre os olhos da gente, ou seja, desperta uma competência.***

As Comunidades de Prática são grupos que geram intercâmbios e, por isso, estão sempre em desenvolvimento, porque o aprender é dinâmico. Ao compartilhar saberes, ideias e modos de ver, os integrantes criam e recriam situações com o intuito de encontrar uma solução para o problema em questão. A ampliação de saberes gera também a ampliação de possibilidades de práticas, gera reflexão e construção de sentimentos de pertencimento em relação ao grupo no qual os profissionais estão participando. Também há a necessidade do outro, dos saberes do outro, e esse aprendizado é levado para a vida, como pode-se perceber na fala “*não fica ali*”, destacada pela professora (P1): “*Eu aprendi muito com design instrucional e continuo aprendendo principalmente quando há colaboração. Porque o que eles passam para a gente, as orientações e sugestões não ficam somente para aquele objeto de aprendizagem, aquela sala que está sendo trabalhado. Seja um objeto pedagógico ou outro objeto virtual ou PPP, ele não fica ali*”.

Pode-se fazer uma alusão a uma teia de conhecimentos, de ensinamentos que nos fazem despertar para outros conhecimentos e competências, como diz a professora (P1): “*me aproprio desses ensinamentos... Abre os olhos da gente, ou seja, desperta uma competência*”. Essas competências são utilizadas em outros ambientes, como ela observa quando diz que “*essas sugestões a gente guarda, faz a gente pensar, repensar e usar quando vai elaborar outro material pedagógico ou mesmo no momento que a gente está ministrando uma aula. Uma aula que use tanto a linguagem oral, uma aula expositiva ou tanto uma aula interativa*”. É possível perceber que há uma mistura de métodos, afinal, assim como a sociedade, somos seres plurais, não fazemos sempre do mesmo modo – e, como diz a professora (P1), “*todas as orientações que a gente recebe contribui muito para a nossa prática.*”

Para Senge (2005), um processo de aprendizagem, um pensar junto e um aprender coletivo dependem de práticas dialógicas e orientadas por uma sensibilidade coletiva. Ele explica que é durante o processo de diálogo que as pessoas aprendem como pensar juntas,

[...] não apenas no sentido de analisar um problema ou de criar novos conhecimentos compartilhados, mas no sentido de ocupar uma sensibilidade coletiva, na qual os pensamentos, as emoções, e as ações resultantes não pertencem apenas a um indivíduo, mas a todos eles juntos (Senge, 2005, p. 55).

O trabalho em comunidade é intensamente dialógico, ocorre por meio de processos de negociação entre os sujeitos com o auxílio de diferentes componentes. Esses sujeitos criam um sistema genuíno de interlocução que exige análises contínuas sobre os processos. Segundo Binz (2003 p. 454), trata-se de

[...] espaços comunicativos, as constantes reflexões e troca de informações que gera ações interativas, científicas, solidárias e cooperativas [...], bem como possibilidades de negociação que seriam capazes de transformar a informação proposta em conhecimento compartilhado e socioindividualizado.

Desse modo, as instituições como instâncias jurídicas e culturais que são permitem o seu aperfeiçoamento com o estabelecimento de formas organizacionais quando o seu grupo experimenta a formação de comunidades de colaboração por meio da relação entre os envolvidos. As atividades em grupos são propulsoras de mudanças porque estão vinculadas às circunstâncias locais e condições históricas (Engeström, 2012).

O que se aprende se “*leva para a vida*”, argumenta a professora (P1): *Hoje ao escrever e reescrever, ao criar e recriar qualquer objeto de aprendizagem, ou seja, para uma aula que sou chamada para ministrar em outro ambiente, direcionada a um outro público de extensão por exemplo eu me aproprio desses ensinamentos... Abre os olhos da gente, ou seja, desperta uma competência*”. Com esse aprendizado há uma reinvenção, ou seja, algo novo surge, desperta-se uma sintonia com o mundo. Tais competências são a expressão do fazer diferente, e essa aprendizagem acrescenta às atividades do seu cotidiano como professora. Essa produção de saberes constitui-se por dois polos inseparáveis saberes e aprendizagem que são apropriados por associação, por uma relação de troca.

Estamos falando de saberes, aprendizagens e construção de relações por parte de adultos, e é nessa seara que o autor americano Engeström (2012) se empenhou. Baseando-se em princípios da “teoria de aprendizagem expansiva”, ele busca compreender como as ações coletivas geram, entre os profissionais, oportunidades para eles enfrentarem o desafio de redesenhar seus sistemas de atividades, que são, em sua maioria, compartilhadas. Essas ações ampliariam a aprendizagem e seriam capazes de gerar mais eficiência nos processos produtivos colaborativos. E é o que vemos quando nos deparamos com o que é pronunciado nos diálogos. A ampliação do aprendido e do aprender apresentar-se-ia como uma forma adequada para apreender uma nova maneira de trabalhar

em grupo, compreendida sob a orientação de regras de organização do trabalho em grupo porque “*está tudo interligado em um processo*”. É o que nos apresenta a sequência de diálogos:

D2: [...] falo muito de compartilhar conhecimento, que está **tudo interligado em um processo**. Com a ABED e o ESUD tive a percepção de uma elevada **importância das Comunidades de Prática** no processo de produção de material didático, no processo de gestão de um curso a distância. Porém a frequência de uso ainda é baixa, as pessoas, acho que não sabem ainda muito bem **como trocar essas experiências** nesses ambientes, e muitas vezes, a maioria dos ambientes acabam sendo depósitos de documentos, não de informações, e a mediação mesmo propriamente dita, como eu disse **que é potencializar a aprendizagem a partir da mediação, muitas vezes fica deixado de lado, né**.

D9: Eu sinto e acho que a cada trabalho que **eu faço como designer eu aprendo**, principalmente quando há possibilidade de **interlocução com professores**, por exemplo, de diversos cursos, então **a gente acaba tendo conhecimento** pela própria produção do material, a gente acaba tendo conhecimento em áreas muito diversas.

D3: Para mim **aprender sobre flexibilidade foi um princípio da colaboração**. Construir competências muito mais sobre relacionamento (para mim), aprendizado de tentar entender a visão do outro, aqui não posso interferir, aqui eu posso, me colocar na posição do meu profissional, mas também do outro. **Entender que é preciso ter uma relação suave**. Se colocar no lugar do professor que nunca trabalhou com a EaD, por exemplo, e entender isso... Questão de prazos, de entender o tempo de cada um. **Flexibilidade com prazos, como cobrar sem ser impositivo, porque você sabe que não é o chefe daquela pessoa. Como fazer para cobrar naquele processo**. Mesmo sabendo que o teu dever é esse... E como designer gráfico. Eu aprendi muito de pedagogia e de didática nessa relação com o professor. Acrescentou muito na minha profissão essa responsabilidade com atividades conjuntas, compartilhadas e pensadas junto. **Aprendi também a importância do desaparego** no trabalho colaborativo, porque se você for muito apegado àquilo independentemente da sua função... Porque cada um vai ter as suas funções. Mas **um desaparego no sentido de considerar que aquilo é de todos...** Acho que isso é um **grande aprendizado...** Brincávamos sempre aqui no laboratório, **desapega porque isso não é mais só teu...** E é isso, agora tomou outra forma, agora se foi, tem outra identidade e é de todos. Acho que **essa coisa do ego**, de você ser autor, você assinar o trabalho, faz parte da academia e da universidade, é do acadêmico, mas uma ação, um saber que foi compartilhado e que gerou um produto novo, uma nova identidade que não é mais só tua. O trabalho que não é mais só teu.

D2: Concordo com a D3, **aprendi a compartilhar conhecimento. O que mais aprendi a dimensionar o tempo**. Lidar com prazos, cronogramas. Colocar a sua ideia diante de outra visão, ser aceita, não ser aceita... Acho que o mais importante, o relacionamento com o outro, porque se você não consegue se relacionar, interagir com as pessoas, o trabalho não acontece... **Responsabilidade compartilhada. Vamos fazer junto. O trabalho integrado é muito rico, ter essa disposição para colaborar**. Da minha formação é **compartilhar conhecimento**. Acho que tem também essa coisa de **criar novas estratégias** porque de repente o outro **deu uma informação que se encaixou** naquilo que você estava ali patinando... Aí você pensa: que legal se pudesse fazer isso com o estudante... **Eu aprendi a ter essa habilidade de criar estratégias a partir desses momentos de colaboração...** Pensar formas diferentes de fazer... E de uma informação surge um novo pensar.

P2: **Com a colaboração**, com certeza, **aprendemos e aprendemos juntos**. E o que fica? O que eu perguntava no primeiro semestre: O que ele me passou nessa troca,

por exemplo, eu incorporei. Aprendi a fazer. No segundo semestre eu já vou levando alguma sugestão para o designer, e ele também da minha área. Essa **aprendizagem é mútua e o resultado é de todos – é uma obra coletiva.**

P4: Sim, a aprendizagem é mútua, e cada um incorpora na sua prática... E avançamos, **ficamos mais independentes, autônomos** e sabendo o que cada área necessita (design e docência).

P2: Depois de um tempo **surge uma interação**, uma continuidade, tanto que um designer já me disse: **vi tal coisa e eu lembrei de você.** Como ele já te conhece, ele vai trabalhar com a tua disciplina, ele já se antecipa. **Tive uma ideia a partir do que eu imagino ser ideal e tem relação com a disciplina. Então o trabalho não é separado... É muito interligado. E é de responsabilidade compartilhada – de ambos os profissionais.**

Wilson (2000) nos traz uma contribuição sobre a percepção de um *Design* flexível e situado. Ele explica que a cognição está ligada à ação humana, ou seja, não só a uma ação física direta, mas deliberada por ação uma interna. Entender o que é aprendido é reconhecer também como o conteúdo é aprendido no contexto da atividade, “a cada trabalho”, como diz a *designer* (D9): “A cada trabalho que eu faço como designer eu aprendo, principalmente quando há possibilidade de interlocução com professores, por exemplo, de diversos cursos, então a gente acaba tendo conhecimento pela própria produção do material, a gente acaba tendo conhecimento em áreas muito diversas”.

Há um conjunto de regras, normas e crenças que incluem formas de raciocínio e argumentação que são aceitas como normativas, e o uso de uma ferramenta, de uma certa maneira, implica a adoção de um sistema de crenças culturais sobre como ela deve ser usada e como ela impacta sobre o contexto e sobre o sujeito da aprendizagem. O pensar e o aprender, segundo Wilson (2000), só fazem sentido em situações de contexto na relação com as pessoas. Todo pensamento, aprendizado e cognição estão situados em contextos particulares que envolvem o sujeito em situações reais – não existe aprendizagem não situada, desvinculada do contexto social e da dimensão do tempo e do espaço, principalmente. Podemos relacionar essas questões ao que trata a *designer* (D2): “aprendi a compartilhar conhecimento. O que mais aprendi a dimensionar o tempo. Lidar com prazos, cronogramas. Colocar a sua ideia diante de outra visão, ser aceita, não ser aceita. Acho que o mais importante, o relacionamento com o outro, porque se você não consegue se relacionar, interagir com as pessoas, o trabalho não acontece. Há uma responsabilidade compartilhada”, aquela do “Vamos fazer junto”. Afinal, como destaca a mesma *designer*, “O trabalho integrado é muito rico, ter essa disposição para colaborar. Da minha formação é compartilhar conhecimento”.

A aprendizagem situada também gera mais autonomia e segurança no pensar a solução e executar o trabalho de *Design*. As expressões do aprender com o outro são bastante relevantes e criam a possibilidade de novas estratégias, de saber lidar com as situações problematizadoras que surgem,

como vemos na fala de uma das *designers* (D2): criam-se *“novas estratégias porque de repente o outro deu uma informação que se encaixou naquilo que você estava ali patinando. Aí você pensa: que legal se pudesse fazer isso com o estudante... Eu aprendi a ter essa habilidade de criar estratégias a partir desses momentos de colaboração... Pensar formas diferentes de fazer... E de uma informação surge um novo pensar”*.

Essa aprendizagem gera “obras coletivas” que possibilitam o seguinte questionamento: e o que fica? *“O que ele me passou nessa troca, por exemplo, eu incorporei. Aprendi a fazer”*, disse a professora (P2). Portanto, o “construído juntos” permanece como uma apropriação de conhecimento, e outros conhecimentos se agregam ao que já foi construído. O que foi apreendido gera uma lembrança para ações futuras e inclui o desejo e a presença do outro, como disse a professora (P2): *“vi tal coisa e lembrei de você”!* Porque *“depois de um tempo surge uma interação”*, ainda observa ela. Ela se lembra do que viveu, do que incorporou, e pode trazer à tona esses aprendizados sempre que houver uma necessidade: *“o outro deu uma informação e se encaixou”*, ou seja, atendeu a uma expectativa e a uma necessidade. As pessoas passam a se conhecer melhor, passam a interagir e a se sentir parte da produção do outro. E *“essa aprendizagem é mútua e o resultado é de todos é uma obra coletiva”*, observa a professora (P2). Ela complementa essa ideia dando um sentido importante, que está no *“conhecer o outro”*, porque convive com o profissional no cotidiano e porque as finalidades são comuns, mas a subjetividade da pessoa possui uma marca singular: *“Como ele já te conhece, ele vai trabalhar com a tua disciplina, ele já se antecipa. Tive uma ideia a partir do que eu imagino ser ideal e tem relação com a disciplina’. Então o trabalho não é separado. É muito interligado e é de responsabilidade compartilhada de ambos os profissionais”*.

Cria-se uma série de estratégias que, em conjunto, transformam-se em táticas de trabalho para atingir o que parece impossível ou mais difícil de encontrar: o real sentido, se desenvolvido solitariamente. É uma construção coletiva com base nas singularidades de cada sujeito profissional. Aprendem-se técnicas conteúdos, novas tecnologia e mídias, mas se aprende também sobre atitudes e respeito ao ponto de vista do outro. Poder-se-ia pensar em um aprendizado “escalonado”, pois, quanto mais interagimos, mais aprendemos e mais possibilidades de aprender incorporamos. Outra questão é ter a noção de que a “obra”, o produto, não é somente seu, por isso se pratica o “desapego” como um princípio de trabalho, como diz a *designer* (D3): *“eu aprendi de desapego [...], um desapego no sentido de considerar que aquilo é de todos... Acho que isso é um grande aprendizado”*. É preciso deixar o individual encontrar outro lugar, ao mesmo tempo em que se aprende a se libertar do egoísmo que caracteriza uma ideia centralizadora e fixa sobre algo.

Podemos supor que as transformações que o aprender gera em um grupo se dão por meio de ciclos de aprendizado expansivo que começam com questionamentos sobre a prática padrão existente, depois passam às ações de analisar suas contradições e modelar uma visão para sua “zona de desenvolvimento proximal”, depois às ações de examinar e implementar o novo modelo. Novas formas de organização do trabalho exigem cada vez mais “negociação” entre fronteiras, e o aprendido se amplia, fazendo evoluir para uma zona de “desenvolvimento potencial”, ou seja, aquilo que ainda não havíamos aprendido se expande ao aprendizado. Da mesma forma, o aprendizado expansivo envolve cada vez mais o alargamento horizontal da experiência coletiva por meio do debate, da negociação e da hibridização de diferentes modos de agir, de ser e de conviver.

Como a aprendizagem é um processo gerado por influências históricas e sociais, as relações interpessoais em associação com as circunstâncias internas e externas aos sujeitos ganham contornos visíveis nas falas. A aprendizagem é própria da natureza humana e consiste na capacidade do sujeito de criar novos significados às suas atividades e identidades. É dinâmica e recíproca. Isso faz com que os participantes evoluam, não sejam sempre os mesmos e criem oportunidades de aprimorar suas práticas quando passam a se conhecer melhor e a aprender mais sobre essa relação de partilha.

Há muitas atividades e diferentes pontos de vista nas relações de trabalho com o *Design*. As ações individuais e de grupo são incorporadas a um sistema de atividades coletivas. Há ambiguidades e surpresas, interpretações, construção de sentido, e o objetivo é sempre o querer melhor para o grupo. A construção coletiva é gerada pela mudança de comportamento, pelo considerar o olhar do outro sobre o contexto. O conceito de atividade, em tal perspectiva, concentra-se em inter-relações complexas entre o sujeito individual, sua comunidade e a respectiva finalidade. As relações acontecem para a promoção de um clima de produção, de aprimoramento e de cumplicidade sobre a ação, e o *feedback* é uma parte importante desse retroalimentar o grupo e o trabalho individual, como veremos nos diálogos a seguir:

D2: *Sobre o feedback (validação), não basta o “OK” do docente... É preciso que o designer tenha a contribuição dele, justificar ou ajustar o que foi solicitado, uma vez que eu não posso mexer no conteúdo. Sugiro que o docente e o designer devem aprimorar a colaboração quando da etapa de avaliação. Não basta o sim ou o não... É preciso que o docente se preocupe com o que o designer sugere como melhor opção.*

D6: *É incrível como essa questão do colaborar aparece. O designer, independentemente da colaboração do professor, ele tem que botar disciplina no ar, ele tem que ajudar no desenvolvimento dos recursos, ela (a disciplina) tem que ser oferecida, e quando o professor vem com as ideias, tipo exemplo da história em quadrinhos da disciplina x, isso é um desafio para o designer. Esse é um exemplo, mas qualquer outro recurso que o professor pense desacomoda o designer e faz com que ele vá aprender com o professor os pressupostos daquilo,*

daquela atividade, daquela ação, daquele desenho; qual objetivo de aprendizagem ele tem por trás disso? Que recursos poderão atender aquela demanda sinalizada pelo professor: um vídeo diferente, fazer que o aluno pense uma atividade, uma saída de campo, por exemplo. **Como nós como designers vamos amarrar isso de tal forma a distância e que a gente consiga orientar esse aluno a fazer essa atividade para que ela tenha o resultado efetivo em relação à aprendizagem?** Interessante esta questão, a gente falava da **validação, é coautoral, é junto, e o feedback também deve ser junto,** e como diz a professora, este aspecto ainda tem de evoluir.

P3: Preciso do DI **para a validação do que eu fiz... Olhar sobre o todo com relação** ao que cabe à área e à atividade dele. Por que eu faço algumas coisas sozinha? **Porque muita coisa eu já aprendi, mas eu preciso da validação.** Mas eu preciso dele para ver a estética da sala, distribuição do conteúdo, se está de acordo... Do próprio desenho, imagens... Conteúdo e DE (precisamos dele).

Segundo Engeström (2012), a aprendizagem expansiva patrocinada dentro de um dado grupo possui múltiplas vozes por acontecer sobre um “*sistema coletivo de atividades*” que são mediadas por inúmeros componentes materiais e não materiais. Muito já se aprendeu dos processos, conforme observa a professora (P3): “*Eu preciso do DI para a validação do que eu fiz... Olhar sobre o todo com relação ao que cabe à área e à atividade dele. Por que eu faço algumas coisas sozinha? Porque muita coisa eu já aprendi, mas eu preciso da validação*”.

As ações individuais e de grupo são direcionadas por objetivos, bem como as operações, que, mesmo que automáticas, são unidades de análise relativamente independentes, mas interpretadas no contexto do sistema maior. Os sistemas de atividades se realizam e se reproduzem gerando ações e operações avaliativas, assim, para “*o feedback (validação), não basta o ok (a aprovação) do docente... É preciso que o designer tenha a contribuição dele, justificar ou ajustar o que foi solicitado, uma vez que eu não posso mexer no conteúdo. Sugiro que o docente e o designer devem aprimorar a colaboração quando da etapa de avaliação*”, observa a designer (D2).

Essas operações ocorrem nas diferentes etapas de *Design* e, como vimos, muitas vezes promovem fontes de interação, exigindo um processo de negociação e de avaliação constante, e o olhar de um e de outro desacomoda ambos os profissionais, como observa a designer (D6): “*quando o professor vem com as ideias, tipo exemplo da história em quadrinhos da disciplina x, isso é um desafio para o designer. Esse é um exemplo, mas qualquer outro recurso que o professor pense desacomoda o designer e faz com que ele vá aprender com o professor os pressupostos daquilo, daquela atividade, daquela ação, daquele desenho [...]*”.

E pode-se reafirmar, com a fala da designer (D6), que “*a validação é coautoral, é junto, e o feedback também deve ser junto, e como diz a professora, este aspecto ainda tem de evoluir*” (D6). De fato, em todas as etapas do *Design*, quando elaborado em conjunto, há cumplicidade e

corresponsabilidade, e a aprendizagem nasce desses momentos de interação e de evolução das fases. E a forma de partilhar a validação da solução também acaba por aprimorar não só a solução, mas também as formas de parceria, como observa a *designer* (D2): *devem aprimorar a colaboração quando da etapa de avaliação. Não basta o sim ou o não. É preciso que o docente se preocupe com o que o designer sugere como melhor opção*”.

E é o que acontece com a validação do *Design*, das avaliações de todas as ações incluídas e que acontecem no tempo social, cultural e cronológico. Tanto a avaliação das práticas quanto a validação do produto são ações coautorais, como destaca a *designer* (D6) e, como ela mesma diz, parece que *“Nada melhor caracteriza o trabalho colaborativo do que esse comprometimento de validação que a gente faz”*. O diálogo a seguir contextualiza o fragmento em destaque:

D6: *Retomando o que colegas já falaram, o que ficou muito presente na fala sobre a questão da **validação, não existe maior caracterização do que é a atividade colaborativa e coautorial do que essa.** Que eu faço e mando para a designer e ela ‘muda as palavras’. Como ela sabe que ela mudou as palavras? Porque ela foi **validar o que eu fiz como DI e como eu sei que já posso colocar no ar, no site, e como designer saber se ela mudou também as palavras que eu havia mudado, na função de designer.** Para fazer o Design desde a ideia e o Design [...] eu acho que **tudo é feito junto.** A ideia surge mas é discutida e decidida junto, a execução é feita junto (com algumas ações individuais), a implementação é junto entre nós, com apoio de outros profissionais (com algumas ações individuais) e junto com **o outro, sempre e necessariamente, eu tenho que fazer a validação do Design (a partir dos produtos que a gente está fazendo).** Prova, por exemplo, a relação do vai e vem... A validação é um processo que deve acontecer necessariamente em conjunto. O que eu faço sozinho, a formatação... Necessariamente o docente não precisa estar com o DI. Já o professor, que tem o saber do conteúdo... Faz sozinho... quando o DI não é da área se complementa mais. Nada melhor **caracteriza o trabalho colaborativo do que esse comprometimento de validação que a gente faz.** Porque se eu sei, sento contigo e você docente, nós planejamos, temos uma ideia sobre determinado objeto de aprendizagem, de organização da sala ou o que vai ser foco do trabalho, na leitura do livro didático, por exemplo, se você verificar que isso está implícito ou não naquilo que eu fiz e você foi validar... **Isso é um trabalho colaborativo e coautorial.** Porque você vai me dar um retorno, [...] “não, D6, acho que aqui não pode usar essa expressão... Então vamos usar outra,” aí eu respondo: “eu usei por isso professora”. “Ah, D6, não justifica, ainda assim, muda o sentido do que eu queria... “Vamos voltar à ideia original... **O conflito, se houver, é resolvido pelo diálogo, com argumentos.** Por isso eu acho que **a validação das ações de um para o outro... Caracteriza muito bem o que a x fala, esse aspecto do trabalho colaborativo do docente e do designer.***

P3: *Sim, com esse **diálogo. Se não houve a validação...** E se houver algum equívoco, o aluno não conseguiu ver, a tela da videoconferência, por exemplo, depois o aluno irá dar o feedback. E esse feedback chegar ao designer, ele **também pode redimensionar as práticas futuras.***

Como diz a participante, o *feedback*, a validação é uma prática que se origina nos princípios da colaboração. Não há nada que se aproxima mais de uma ação coautoral do que a validação. Há uma divisão de trabalho, de tarefas, e muitas delas se concentram no “*fazer junto*”. Esse fazer junto, quando aceito e aprovado é obra coletiva, é ato coautoral porque houve a validação de uma atividade que foi, neste caso, consensual.

A atividade é sempre situada, os contextos são amplos, as vozes são igualmente múltiplas porque há uma pluralidade de opções, mas é preciso chegar a uma solução e, para isso, é preciso ter disponibilidade de partilha com todos os seus condicionantes.

Na validação, há um processo amplo de negociação, e esse “vai e volta” da ação (que muitas vezes pode gerar conflitos) é muito bem caracterizado pela *designer* (D6) por meio de uma fala muito expressiva: “*não, D6, acho que aqui não pode usar essa expressão... “Então vamos usar outra”, “ai eu respondo: eu usei por isso professora”. “Ah, D6, não justifica, ainda assim, muda o sentido do que eu queria”... “Vamos voltar à ideia original... O conflito, se houver, é resolvido pelo diálogo, com argumentos. Por isso eu acho que a validação das ações de um para o outro... Caracteriza muito bem o que a x fala, esse aspecto do trabalho colaborativo do docente e do designer”.*

Nesse sentido, pode-se perceber, ao longo das discussões, que um grupo ou uma comunidade não é apenas um conjunto de pessoas que se reúnem para fazer algo: há processos de interação, negociação, regras e protocolos de ação que circulam, além de uma dinâmica que evolui para o aprimoramento de práticas e de construção de aprendizagens. Há um sistema de atividades e uma “divisão do trabalho” que é geralmente proposto como uma distribuição de tarefas que são compartilhadas, e assim as atividades ganham um sentido maior. A finalidade é o estudante. Se não houver consenso e a ideia não atendeu à finalidade, haverá certamente um retorno, e então isso chegará ao *designer* e ao professor, e, em uma ação futura, poderão ser aprimoradas as ações subsequentes – no entanto, para aquele estudante, houve um processo falho. “[...] *Se não houve a validação, e se houver algum equívoco, o aluno não conseguiu ver, a tela da videoconferência, por exemplo, depois o aluno irá dar o feedback. E esse feedback chegar ao designer, ele também pode redimensionar as práticas futuras*”, observa a professora (P3).

Na singularidade de cada profissional, o todo ganha um significado no âmbito do coletivo, da obra conjunta – é (co)autoral, porque é (co)responsável, é (co)laborativo e é (co)letivo. Há conflitos, contradições, mas a presença do “co” – de cooperar – poderia definir o modelo de *Design* em questão.

Sob essa tendência e perspectiva, salientamos que, no grupo, essa condição deve possibilitar análises críticas e práticas reflexivas que favoreçam a transformação/inação, a autonomia, a

flexibilidade e a aprendizagem e, por consequência, a negociação de conflitos inerentes à atividade profissional prescrita, realizada e não realizada. Sob essa ótica, reconhecemos que a atividade, dentro de um movimento dialógico, exige uma relação horizontal de trabalho em que ambos os sujeitos, portadores de histórias de vida singulares, ensaiam múltiplas vozes, atuando em colaboração, em situações que são sempre contextuais e históricas. Para Wilson (2000), as situações fazem sentido somente no interior de um contexto histórico, incluindo as experiências e interações geradas pelos participantes de um determinado grupo, bem como as necessidades e eventos previstos. As culturas, por meio de ferramentas, artefatos e práticas discursivas, incorporam os significados acumulados do passado, das experiências vividas e do futuro como perspectiva. Os diálogos a seguir demonstram o que designa o comum no *Design*. Como podemos ver na fala da *designer* (D3), *uma atividade não é feita por uma única pessoa, há uma coletividade, há o espírito comum... Que é a comunidade, como é o caso da nossa comunidade*". Há uma relação direta com o que representa o trabalho da equipe no cotidiano:

D3: *O que é feito, ou seja, uma atividade não é feita por uma única pessoa, há uma coletividade, há o espírito comum... Que é a comunidade, como é o caso da nossa comunidade. Para uma decisão tomada em conjunto se supõe que mais pontos são analisados do que alguém que toma uma decisão sozinha, mas é uma atividade difícil. É um trabalho difícil porque você tem o outro ponto de vista, a outra percepção, a outra experiência que você precisa considerar... Ou melhor, as outras, porque tem mais gente nessa comunidade, tem também o pessoal do Moodle que dá ideias, não só o professor e o designer, é de fato uma comunidade. A seleção também da tecnologia, a seleção das mídias não é tarefa fácil, porque tem que ter olhar técnico, mas também pedagógico, mas também em relação a atender aquele conteúdo... Por exemplo matemática é diferente de história, então as mídias das ferramentas que vai utilizar. Também depende daquilo que o aluno precisa receber, então é preciso avaliar todas essas questões. Não é só o material que é avaliado, o que é desenvolvido. Existem várias atividades envolvidas no processo de Educação a Distância. Todo um conjunto de escolhas, estas vão impactar na qualidade ou não da entrega da publicação desse trabalho.*

As pessoas se percebem no interior de um grupo e sabem que. *"Para uma decisão tomada em conjunto se supõe que mais pontos são analisados do que alguém que toma uma decisão sozinha, mas é uma atividade difícil"*. Não é tarefa fácil lidar com definições e decisões humanas, como observa a *designer* (D3): *É um trabalho difícil porque você tem o outro ponto de vista, a outra percepção, a outra experiência que você precisa considerar... Ou melhor, as outras, porque tem mais gente nessa comunidade, tem também o pessoal do Moodle que dá ideias, não só o professor e o designer, é de fato uma comunidade*". São muitas as definições, lembrando que há pessoas, processos e produtos

em questão, como a mesma *designer* (D3) observa: “*Existem várias atividades envolvidas no processo de Educação a Distância. Todo um conjunto de escolhas, estas vão impactar na qualidade ou não da entrega da publicação desse trabalho*”. Há sempre o reconhecimento de que não há, em nosso grupo, algo que não seja percebido como colaborativo. Ao tratar dessa questão, os sujeitos o fazem quase sempre vinculados ao modelo de educação presencial. E é tudo tão coletivo que há uma dificuldade de reconhecer se um trabalho é mais de um ou mais de outro:

D3: *O tempo que eu trabalhei como designer e hoje como professora e que trabalha em conjunto, eu **percebo que a atividade colaborativa não é fácil. Mas eu acho isso fantástico. Por que a responsabilidade também é compartilhada, corresponsável. Assim como a forma como é a decisão colegiada. Por que é colaborativo ou por que é colegiado significa que não foi uma única pessoa que decidiu, teve um consenso ou alguns conflitos ou algumas discussões. Na Educação a Distância o material colaborativo é isso. Não foi só uma pessoa que trabalhou. Não existe isso de “Ah, mas eu não fiz isso, ah, mas ninguém viu”. Existe uma coisa que é muito fantástica, que eu acho maravilhosa, que é esse trabalho, essa atividade em comunidade, onde existem várias pessoas que olham o mesmo material, que decidem sobre uma situação para o mesmo fim. Esse material deveria ter mais qualidade e tem certamente mais qualidade. Então por que é discutido no âmbito do coletivo, as atividades são colaborativas.***

Nesse caso há decisões conjuntas, há uma divisão de responsabilidades. Não é tarefa fácil, como observa a *designer* (D3): “*O tempo que eu trabalhei como designer e hoje como professora e que trabalha em conjunto, eu percebo que a atividade colaborativa não é fácil. Mas eu acho isso fantástico. Por que a responsabilidade também é compartilhada, corresponsável*”. Há uma ação corresponsável, há uma ação colegiada, como muito bem coloca a mesma *designer*: “*Assim como a forma como é a decisão colegiada. Por que é colaborativo ou por que é colegiado significa que não foi uma única pessoa que decidiu, teve um consenso ou alguns conflitos ou algumas discussões*”.

Há essa consciência de grupo e de que é necessário pensar que o produto muda de *status*: não é mais de um ou de outro, é de ambos porque não foi uma única pessoa que decidiu, e esse é o princípio do grupo. Coautoria e corresponsabilidade são duas palavras-chave que se imbricam não só quanto à semântica, mas quanto ao princípio de trabalho. Para haver corresponsabilidade é preciso agir juntos, é preciso decidir juntos e colocar um pouco de cada um no produto, e isso é uma coisa, segundo a *designer* (D3), “*muito fantástica, que eu acho maravilhosa, que é esse trabalho, essa atividade em comunidade, onde existem várias pessoas que olham o mesmo material, que decidem sobre uma situação para o mesmo fim [...]. Decidir sobre uma situação de mesmo fim*” significa

imprimir uma identidade e é um ato coletivo. Como diz o trecho a seguir, coautoral é “*uma palavra que usamos muito*”. Faz parte do vocabulário de uma comunidade, do trabalho coletivo:

D2: Coautoral, uma palavra que usamos muito... *Por isso, o multidisciplinar tem essa grande vantagem em termos de profissionais, que é “eu não crio nada sozinha, eu não faço nada sozinha, eu preciso do outro porque eu preciso desse conhecimento. Aquele **conhecimento do outro enriquece né?** Mas sendo multi são muitas interfaces... **Graficamente podemos pensar nos círculos que se encontram...** Um fica dentro do outro e pega uma parte de cada um, mas não são um todo e nem são só partes... Mas dá uma nova constituição... Uma identidade. Você continua sendo o designer gráfico e tem total domínio sobre aquele assunto, mas também está apto a... Mas você não é o outro... Você não é o pedagogo. A equipe de vídeo verifica seu roteiro e interage, a equipe da gráfica verifica o material e interage, a revisora verifica o texto e dá uma devolutiva e você reorganiza. É um trabalho de produção compartilhada. **A docência é compartilhada.** Há o que nós chamamos **de corresponsabilidade porque a autoria não é de uma pessoa só.** Esse tipo de Design da equipe multidisciplinar que é vivida no laboratório e com a sala que temos no Multi.Lab, é possível esse intercâmbio.*

D3: *Se a gente começa a pensar, ou seja, se a gente começar a entrar numa **cultura colaborativa**, ou seja, quando o **trabalho é em equipe, em comunidade**, quando você vê criou essa cultura colaborativa. Quando você cria uma comunidade, você **não consegue mais sair dela**, porque isso acontece também. Exemplo: não existe mais o revisor, por algum motivo, mas a gente **vai revisar o texto**, claro que vai. E aí existe um profissional para fazer esse trabalho. E isso acontece com avaliação também, então quando se cria na instituição **essa cultura da colaboração**, da **corresponsabilidade**, o professor (que a gente tem como princípio no Multi.Lab, no CEAD, de práticas compartilhadas), também o professor também sente falta desse olhar pedagógico da equipe multidisciplinar. Momento esse que se entende como um processo de trabalho e você voltar atrás, é também muito difícil. Se o professor iria revisar várias vezes o material, a prova que ele ia postar, agora ele tem uma equipe que trabalha com ele, **então é corresponsável com ele nessa atividade**, nesse processo de trabalho, nesse trabalho de Design no CEAD. E **assim você fica mais tranquilo, ele elabora, faz a sua leitura, faz sua crítica, já manda para a equipe, e a equipe também colabora, a equipe também é com a autora dessa atividade.***

“*Não se cria nada sozinho, e não se faz nada sozinho*”, é fato. Neste caso em questão não! No mundo também não. Há a necessidade do conhecimento do outro, do aval do outro, da cumplicidade do outro. Uma espécie de cumplicidade, pois, segundo as *designers* D2 e D3, respectivamente, “*eu preciso do outro porque eu preciso desse conhecimento*”, “*então é corresponsável com ele nessa atividade, nesse processo de trabalho, nesse trabalho de design no CEAD*”. Há uma equipe, e ela é composta por muitos membros, a exemplo do que fala a *designer* (D2): “*A equipe de vídeo verifica seu roteiro e interage, a equipe da gráfica verifica o material e interage, a revisora verifica o texto e dá uma devolutiva e você reorganiza. É um trabalho de produção compartilhada. A docência é compartilhada*”.

Segundo Moreira (2009), a palavra “equipe”, muito citada nas falas, pode ser empregada para designar a identificação de agrupamentos com as mais diversas características, finalidades e perfis. No âmbito do Multi.Lab EaD, a palavra equipe designa um “grupo de trabalho” que atua em colaboração, considerando que os saberes de cada um constituem uma rede de conhecimentos na perspectiva da ampliação de competências necessárias ao desenvolvimento das atividades demandadas pela instituição de EaD, e nunca uma soma das partes. A associação de conhecimentos, experiências e saberes geram novos saberes. No conceito de equipe dada pelo mesmo autor, encontram-se componentes que perpassam as atividades dos profissionais. Essas equipes, também denominadas “grupos de trabalho”, consideradas as suas trajetórias,

[...] ressignificam e recontextualizam, continuamente, todo o processo de desenvolvimento num movimento de complexas e subjetivas inter-relações [...]. O conceito de equipe dessa maneira mostra-se fundamental para a compreensão das características, competências, papéis dos componentes do processo de produção de EaD (Moreira, 2009, p. 372).

Essas inter-relações são expressões do agir no *Design* e derivadas de um pensamento complexo, que considera o todo, os estilos de decidir. Esse todo, tecido no conjunto, gera a coautoria. Surge uma posição fortalecida no trabalho corresponsável se analisarmos os diálogos proferidos pelos participantes. Não há um pensar individual ou subjetivo ou até mesmo em partes, exceto para poucos momentos ou para as situações nas quais não há outra saída senão fazer sozinho, o que pode se dar por causa de um obstáculo como a falta de profissional disponível, ou o tempo em relação à disponibilidade de cada um, ou porque “já aprendeu como fazer”, como diz o trecho do próximo diálogo.

É preciso olhar sobre o todo da relação e sobre sua complexidade. Voltemos a tratar do pensamento complexo em que, não havendo uma linearidade das ações, automaticamente há uma correspondência de pensamento. Morin (2007), ao apresentar as três etapas que constituem uma caracterização do pensamento complexo, nos dá visibilidade ao que seria uma relação de complexidade existente nesse pensamento: a primeira ocorre quando o todo é maior que a soma das partes, em virtude de existir uma interação entre o contexto, a ação e o sujeito; num segundo momento, ele explica-nos o que acontece quando, muitas vezes, o todo é menor do que a soma das partes (porque nem sempre cada uma das partes consegue atingir seu pleno potencial na atuação); e a terceira ocorre quando o todo pode ser mais ou menos a soma das partes dentro da organização, segundo os componentes e papéis que se apresentam em cada contexto. Isso ocorre porque não há

uma linearidade no pensamento e na ação. Quando estão em relação uns com os outros, haverá necessariamente uma dinâmica constante nas atividades.

O paradigma emergente assume, na abordagem referencial e sistêmica, um *locus* explicativo para um olhar contextualizado e multidisciplinar também na EaD, que reconhece a dimensão holística do sujeito sobre sua atividade. Desse ponto de vista, “[...] aborda o processo educacional como aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade, tendo em vista a ‘formação integral do educando’” (Martins, 2004, p. 88).

Segundo a *designer* (D2), o “*conhecimento do outro enriquece*” (a parte), e quando é “*muitas interfaces*” (o todo). Classificado como “*fantástico e maravilhoso*” pela *designer* (D3), o trabalho colaborativo entusiasma justamente pela oportunidade de trocar e de compartilhar responsabilidades. E o que é relevante é perceber que as imagens mentais criam o universo do que seja essa colaboração. Essa interface, segundo a *designer* (D2), pode ser representada graficamente, pois “*podemos pensar nos círculos que se encontram*”, já que há uma convergência, uma intersecção em que se cria uma nova identidade. Toda a atividade tem valor a partir da atividade dos outros.

P1: O trabalho colaborativo está ancorado no diálogo, mas há regras. Não há colaboração sem diálogo. *Seja ela escrita, oral ou gestual. Esse diálogo envolve toda a forma de comunicação, seja por um símbolo escrito ou desenhado, e eu percebo assim que há uma estreita relação. A gente envia o material, o DE nos dá forma, nos dá sugestões em forma de revisão, a gente revisa, também senta ao lado, sugere, há um trabalho colaborativo... O trabalho não sai sozinho... Não é o meu trabalho... É junto, há uma colaboração, uma coautoria nesse trabalho... Uma coautoria nas atividades que desempenhamos, uma parceria... Também o trabalho, o resultado do trabalho não é só do designer que tem o conteúdo também... Então o trabalho colaborativo está fundamentado na interatividade, no diálogo e na troca de saberes, na associação de saberes que se complementam.*

A atividade não faz sentido executada em si mesmo, ou seja, individualmente, seu caráter construtivo está ancorada no coletivo. No ponto de vista de Clot (2006), o autor da teoria histórico-social que melhor definiu o grupo em situação de trabalho foi Wallon (1975). Assim, com o sentido dado por tal autor, Clot (2006) escreve que o grupo trabalho é um composto de indivíduos que mantém entre si relações que atribuem a cada um seu papel ou o seu lugar no conjunto. Com relação às regras ou condições de movimentação nesse grupo, o autor diz que

[...] as normas que lhe são impostas por pertinência ao grupo obrigam a regular sua ação e a controlá-la de acordo com o outro, como num espelho, em suma, a fazer de si uma imagem como que exterior a si mesmo e em conformidade com as exigências que lhe reduzem a absoluta espontaneidade e a subjetividade inicial. Ele aprende a

tornar-se a um só tempo como sujeito e como objetivo, como Eu e como Ele (Clot, 2006, p. 80).

Em outras palavras, ele toma consciência de si ao mesmo tempo que reconhece a necessidade e o lugar do outro. Há um conjunto de regras que movem as relações, ainda que se esteja falando de diálogo. Nada está solto ao acaso. Percebamos o que diz a professora (P1): *“O trabalho colaborativo está ancorado no diálogo, mas há regras. Não há colaboração sem diálogo. Seja ela escrita, oral ou gestual. Esse diálogo envolve toda a forma de comunicação, seja por um símbolo escrito ou desenhado, e eu percebo assim que há uma estreita relação”*.

P6: *O que eu quero relatar aqui é que **compartilhar algo na educação me torna partícipe do processo e inclui o outro**. A autoria é minha e é do outro. Mas ainda melhor a participação de outros setores. Não é só o designer e o professor. É o grupo da acessibilidade, a equipe do Moodle, a equipe de informática, a produção do vídeo, mas também a produtora. Mas falo aqui do nosso caso da UDESC, nem todas as instituições são assim. Essas parcerias que são apenas técnicas, não é o caso da UDESC, aqui o trabalho é colaborativo de fato.*

P4: *Eu acho que temos de fazer juntos porque é mais para nos dizer: **como do que olhar a estrutura organizacional**.*

P4: ***Sempre há a presença da liderança** em todos os contextos. Que conduzem... Que dá uma direção no grupo.*

D4: *No microcosmos da disciplina eu percebo que o líder é quase sempre o professor. No Design é o DI. **O designer que toma a iniciativa e ele dá apoio, o coordenador é um líder (no geral do curso)**. No espaço da disciplina quem lidera é o professor. No design da EaD do CEAD não tem o DE, o perfil de tomar a rédea da disciplina por iniciativa primeira. No CEAD não há esse modelo de Design em que o designer dá as diretrizes para serem seguidas. No Design EaD/Geral (é o designer), mas na disciplina é o professor.*

P6: *Pode não ser designer que toma a iniciativa, **mas que é bem presente é**. Acho que ele assume lideranças no decorrer do processo. Isso mostra que são necessários os dois, pois não existe uma liderança hierárquica.*

P7: *Não acho que há uma **liderança maior ou menor**. Eu acho que a **negociação prevalece**.*

P3: *Não diria que há uma liderança, eu diria **parceria**. Tudo tem a ver com a negociação. Eu estou certa que é desse modo e ele irá me convencer que daquele modo não dá. Nesse momento O DI assume a liderança para me mostrar como será melhor. Eu penso mesmo na **parceria, cooperação**.*

No interior de uma Comunidade de Prática há distintos níveis de participação que podem ser localizados dentre as atividades dos integrantes e que podem variar de acordo com o engajamento de cada um de seus membros. O integrante de uma comunidade precisa desenvolver competências sociais, cognitivas e procedimentais e deve ser capaz de estabelecer relações, compreender o propósito das atividades desenvolvidas para além do objetivo imediato para poder contribuir com o grupo no atendimento ao propósito estabelecido pelo gênero implicado naquele ofício. Essa

configuração caracteriza um processo de aquisição de conhecimento na prática, um desenvolvimento individual e coletivo e novas aprendizagens.

Pelos diálogos, pôde-se perceber que a liderança entre os membros oscila, a depender do lugar de cada um. Quando se discute conteúdo ou avaliação da aprendizagem de uma dada área, a frente é tomada pelo professor; quando o assunto são técnicas e ferramentas tecnológicas e uma interface pedagógica com os diferentes recursos, passa muito pelo *designer* instrucional. Ambos são líderes em algum momento. Já os sentimentos de parceria são vistos em destaque: sentimentos de cooperação, de auxílio e respeito ao trabalho do outro, aos saberes do outro, à participação do outro, porque ambos os profissionais são tomados como referência nessa relação, uma vez que o trabalho é de todos.

Freire (2006) observa que é importante reconhecer o sujeito profissional como portador e produtor de saberes, principalmente aqueles que acentuam a autonomia e a ética e o respeito ao outro, aqueles que reconhecem a identidade e a pluralidade cultural para o equacionamento dos problemas com soluções que envolvem os seres humanos e o trabalho em educação. Considerar os saberes dos profissionais do *Design*, nessa perspectiva, significa superar a equação transmissão/depósito de conhecimento para aderir aos princípios da problematização/reflexão, vinculando-os ao mundo real, vivenciado por sujeitos em seus respectivos espaços. O sujeito do saber ético e autônomo tornaria o sujeito profissional consciente das suas decisões, do saber escutar, da convicção de que a mudança é possível – mas, para isso, ouvir o outro, sob uma relação horizontal, é essencial.

6.2.4 Síntese do tema

Quanto à participação dos profissionais em uma Comunidade de Prática, é possível dizer que as atividades ocorrem na perspectiva da troca e do diálogo e que o sujeito é composto de uma multiplicidade de saberes e modos de pensar. Todos os participantes acabam gerando algum tipo de aprendizado, e um poderá contribuir com o outro, com sugestões à solução da situação-problema. Portanto, é possível pensar na perspectiva da sua dinamicidade – histórica, social e cultural pois, à medida que as atividades são desenvolvidas e a partilha vai acontecendo, temos a possibilidade de evoluir para estágios subsequentes de aprendizado e contribuição. Isso que significa dizer que é possível migrar da participação periférica para o centro de uma comunidade atuando no campo “ativo” e “central” e migrando da “participação periférica” para uma “participação completa dos sujeitos de uma comunidade.

Em tese, entendemos que os profissionais do *Design* sabem o que devem fazer e como fazê-lo, mas os acordos de conceber os produtos são regulados por atividades que designam e exigem escolhas, decisões e estratégias. Essas negociações não dependem tão somente do humano, há obstáculos de diversas naturezas. Como grupo, nem os *designers*, tampouco os professores, são profissionais completos quando se trata da ação do *Design* da EaD: precisam atualizar constantemente os saberes necessários para o exercício da função. Sendo assim, pode-se dizer que, nessa prática, há as dimensões pessoal e coletiva, e os princípios como autonomia, ética e responsabilidade.

A seguir, apresentamos a experiência realizada entre *designer* e professora do curso de Ciências Biológicas. Trata-se da organização de soluções para a disciplina de Didática, sendo que ambas participaram da dinâmica do grupo focal.

6.3 O artefato: a experiência colaborativa

Como parte das experiências realizadas nesta investigação, os participantes integraram várias técnicas de coleta de dados cujas experiências resultaram em um conjunto de vestígios preciosos. Uma das técnicas usada foi a elaboração de um artefato. Uma dupla (*designer* e professora) realizaram uma solução de *Design* com o desenvolvimento do *Design* da disciplina de Didática para o Curso de Ciências Biológicas. Ambas as profissionais fizeram parte dos grupos focais realizados com 16 participantes.

Segundo o dicionário *online*, o artefato pode ser entendido como um

objeto manufaturado; produto realizado a partir de trabalho mecânico. Aparelho; instrumento ou mecanismo que se constrói para um propósito específico: um artefato de engenharia mecânica, por exemplo. É um modo particular de cultura material ou resultado causado propositalmente pela utilização de mão de obra humana. [...] Artificio (Dicio, 2020, s/p).

A partir dessa definição, salientamos que um artefato não é um simples produto quando desenvolvido por uma pessoa. Incorpora toda uma história e as experiências da pessoa que o construiu. Incorpora, assim, uma cultura, a história social e a identidade dos sujeitos envolvidos, que são construídos por processos intelectuais que envolvem saberes, modos de pensar e decidir, para dar uma finalidade ao artefato. Portanto, um artefato carrega componentes subjetivos e culturais que são evidenciados nas escolhas, no produto final e nos impactos do seu uso ou na aplicação em um dado contexto. Também com base na definição de artefato, optamos por identificar a experiência como um **instrumento** (sala *online* de Didática) construído **com propósito específico** (servir ao

desenvolvimento dos estudos em didática) **causado propositalmente pela utilização de mão de obra humana** (e realizado pelo professor da disciplina e pelo *designer*), como resultado de um **trabalho científico** (como uma síntese do trabalho de investigação).

Foi um processo desenvolvido colaborativamente, nos princípios adotados por todas as ações empreendidas no Multi.Lab.EaD com relação ao desenvolvimento do *Design*, tendo como pressupostos as especificidades do projeto de curso de Ciências Biológicas. Portanto, esta experiência não foi um trabalho realizado apenas para a pesquisa: ainda serviu ao Curso de Ciências Biológicas como parte do processo formativo dos estudantes de Educação Superior do CEAD/UESC.

A dupla de profissionais estava, certamente, sob a influência do que fora discutido no GF, porém, não foi um “projeto inventado” ou experimental, ou seja, utilizado apenas para a pesquisa. Esta solução é um trabalho real, uma atividade realizada com todos os obstáculos e vicissitudes de um trabalho normal da instituição que os profissionais são chamados a desenvolver. Traz muito da realidade circunstancial e do trabalho real executado na instituição e, em especial, no trabalho de *Design* no Multi.Lab.EaD. Também pode ser avaliado a partir do que foi possível realizar e das limitações em função dos obstáculos próprios de uma relação de trabalho. Portanto, o artefato do qual vínhamos falando faz parte do planejamento da disciplina de Didática do semestre subsequente e envolve uma articulação com as demais disciplinas do curso, por se tratar de uma disciplina que perpassa todas as demais do currículo.

Os tempos cronológicos são os mesmos adotados para outras disciplinas da grade curricular, ou seja, o tempo da atividade desenvolvida é o tempo disponível à equipe para a produção da solução encomendada. Então, cabe ressaltar que essa construção não levou em consideração somente o tempo ideal, e sim as circunstâncias reais, de trabalho real, na instituição. A *designer* é uma profissional bolsista da Universidade Aberta do Brasil, portanto, observamos que traz em si um dos pontos fracos do sistema (já pontudos no mapa de força), que é a condição ideal de tempo, pois essas profissionais atendem a outros cursos e disciplinas e não estão em tempo integral no CEAD/UESC. Sobre o trabalho desenvolvido, passamos às considerações baseadas no relato dos profissionais envolvidos e registrados na ficha de autodocumentação.

Foram realizadas cinco reuniões conjuntas, e parte do trabalho foi feito a distância. O *Design* foi planejado de forma colaborativa entre a professora da disciplina e a *designer* instrucional. Nada nasceu por acaso. “*Pegamos o projeto pedagógico, verificamos as necessidades de articulação interdisciplinar e o plano da disciplina*”, segundo diálogo entre a *designer* (D6) e a professora (P3). Como já afirmamos, o trabalho não nasceu ao acaso: foi algo intencional e planejado. O planejamento

foi feito em conjunto, e as ações entre os profissionais não se estabeleceram sob uma relação hierárquica. “*Nós desenvolvemos juntos e cada uma de nós tinha os seus conhecimentos que contribui (sic) para realizar a disciplina*” (P3). O desenho inicial partiu de uma reunião geral com outros professores e *designers* instrucionais, além de professores da fase, pois a disciplina deveria surgir de modo integrado no currículo. Tratava-se de uma reunião de planejamento geral, pois uma ideia não nasce apenas da disciplina. O primeiro registro da ideia foi feito em forma de roteiro simples (rascunhado à mão), numa espécie de *storyboard*, num rascunhado de ideias para dar início ao projeto conjunto. Perguntamos por que a forma escolhida foi o roteiro, e a resposta da *designer* foi a seguinte: “*porque um roteiro dá uma noção geral da proposta*” (D6). Há aqui um traço de objetividade, com a necessidade de ter uma visão do todo. É um modo de pensar a ideia objetivamente. Essa ideia inicial partiu da iniciativa da *designer* porque detinha o conhecimento do todo, ou seja, da fase, por estar trabalhando com outras disciplinas. Vemos aqui também uma visão sistêmica de Educação a Distância, como defendemos desde o início das nossas abordagens.

Após esta primeira manifestação, tendo a ideia aprovada por ambos os profissionais, a equipe definiu os modos de interação e a metodologia de trabalho para o desenvolvimento das tarefas implicadas no projeto. Decidiram que, duas vezes por semana, se encontrariam presencialmente, e o restante dos momentos necessários seriam desenvolvidos por meio de conversas por aplicativos, *e-mail* e *chat* da sala de laboratório no Moodle, já na execução da disciplina. Segundo a professora (P3), “*nosso encontro foram interativos do início ao fim*”. Sabemos que a colaboração e a interação acontecem quando há a disponibilidade de ambos, como já declarou uma das participantes no GF. E foi isso que evidenciamos nessa relação de trabalho. Houve a disponibilidade para o trabalho conjunto, para o desenvolvimento da solução para a disciplina de Didática.

Segundo registros das participantes (P3 e D6), “*No desenvolvimento da disciplina dialogamos muito. Inicialmente foi analisada a ementa da disciplina e selecionados os conteúdos. Na sequência, os conteúdos foram organizados por períodos, respeitando o cronograma/carga horária e fomos adequando o volume de materiais ao estudo de cada tópico*”. As atividades de aprendizagem⁹² foram definidas com base nos objetivos de aprendizagem da disciplina. Inicialmente, foram propostas duas atividades (uma a distância e outra presencial), sendo que elas foram elaboradas respeitando uma sequência. A atividade presencial era uma continuidade da atividade a distância. Tratava-se de um seminário a ser socializado pelas equipes de estudantes com base em uma questão norteadora, cujo tema era o uso da didática em sala de aula. Era como se fosse uma meta-atividade, ou seja, a didática

⁹² As atividades foram organizadas por tópicos, e os recursos foram os seguintes: videoaulas, *chat* (plantão pedagógico), videoconferências, recursos abertos, guias, *templates*, roteiros, fórum de avisos e de interação.

seria analisada na apresentação da atividade por parte da equipe, e, assim, seria possível analisar o conteúdo da didática. Posteriormente, as socializações de todas as turmas estarão disponíveis para todos os estudantes de todos os polos.

Esses registros demonstram que as falas do GF ganham importância na experiência prática. Há de se considerar o “todo” do curso para “não sobrecarregar os estudantes”, evitando a “sobrecarga cognitiva”, como vimos nos diálogos do grupo focal. Fazer *Design* significa ter atenção aos prazos e ao conjunto de atividades dispostas aos estudantes. Significa dizer que *designer* e professor devem ter domínio de teorias pedagógicas e de como o estudante adulto aprende. Trata-se de educação de adultos, e a EaD precisa prever antecipadamente o que o estudante vai encontrar. *Designer* e professor, neste caso, são “os primeiros alunos”, conforme já declaramos em texto anterior.

O modelo de *Design* apresentado, embora haja uma primeira “estrutura” (a do curso e suas finalidades), foi construído sob uma postura e visão colaborativa. Conforme descrito pelas participantes, a contribuição da *designer* instrucional centrou-se na seleção das ferramentas, na sugestão das atividades com base nos níveis de interação, no roteiro de estudos, na organização prática (técnica e tecnológica) da sala no Moodle. A contribuição da professora centrou-se mais sobre os conteúdos da disciplina, do enunciado das atividades, pois era ela quem dominava o conteúdo da ementa e também possuía a formação específica na disciplina por ser pedagoga. Fica clara aqui novamente a relação exposta na descrição das categorias finais sobre a participação de cada um no processo de desenvolvimento, além dos saberes mobilizados por ambos os profissionais e os papéis de cada um na organização e execução do *Design*. Comprova-se, mais uma vez, que ao *designer* cabe mais a parte tecnológica, a organização geral, a seleção e o trabalho com as tecnologias, que são conhecimentos específicos da profissão e da função que ocupa naquele lugar. Ao professor cabe o conteúdo, saberes advindos da profissão professor, os saberes do conteúdo que é proposto pela ementa da disciplina. Não há, de fato, uma relação hierárquica: ambos emprestam um pouco de si para a realização conjunta. Os saberes mobilizados pelos profissionais são advindos da experiência que eles possuem na área de formação e na profissão. Os profissionais dessa relação possuem uma larga experiência na Educação a Distância. Cabe também ressaltar que a *designer* possuía como formação o Curso de Ciências Biológicas, então, em muitos momentos, “os papéis se misturavam” quando se tratava do Curso de Biologia. Eles estavam trabalhando a disciplina para os estudantes de Biologia.

Vemos, assim, que os saberes transitam e não são usados apenas na função que o profissional ocupa numa relação. Os modos de agir centraram-se sobre as decisões feitas desde o início, o trabalho foi colaborativo em todas as etapas, mesmo que a distância. Houve uma

corresponsabilidade na construção da sala até a validação. Considerando que a validação é entendida como processo contínuo, como já discutimos nos temas anteriores, a prática de avaliar as atividades fez parte do processo. A dupla de profissionais avaliou cada tópico desenvolvido de forma compartilhada. A forma como ocorreu a validação foi a análise da implementação da ideia e a verificação de funcionalidade dos recursos. Cumpre dizer o que a *designer* (D6) já disse, no grupo focal, que “*não há nada mais coautorial do que a validação*”, que é quando juntos aprovam a solução, ou seja, a solução já não é mais de um ou de outro, é de ambos.

Considerando o que foi tratado em discussões anteriores, a validação da disciplina não está fechada. Sobre isso, a *designer* (D6) diz: “*afirmar que tudo deu certo é um pouco precipitado. O que foi planejado para a disciplina foi implementado: a oferta da disciplina foi distribuída no Moodle, os recursos didáticos foram selecionados e editados na sala da disciplina, as atividades foram definidas e editadas, a primeira videoaula, que consiste na apresentação do professor e da disciplina, está planejada e agendada, assim como as orientações gerais aos alunos estão definidas e editadas na sala do Moodle*”.

Princípios importantes que podem ser destacados neste trabalho conjunto são a proposição (proatividade), a negociação, a argumentação, a parceria, a cooperação e o respeito ao trabalho do outro. Diz a *designer* (D6): “*houve uma cumplicidade no nosso trabalho, houve parceria, houve autoria minha e dela, mas no final tudo se misturou, ficou uma coisa só*”. Ao passo que a professora (P3) complementou: “*eu não saberia mais trabalhar sem designer, ele me faz muita falta, o que eu não consigo perceber ele percebe, pega como que o meu pensamento muitas vezes, eu estabeleço uma relação de proximidade muito grande, uma completa a outra*”.

Sobre experiências e aprendizagens, destaca-se, na visão da professora (P3), que “*o trabalho em equipe é fundamental, pois deve haver a parceria entre os profissionais, do contrário o trabalho não caminha, ou caminha de uma maneira torta*” (P3). Além disso, ele destaca que “*as contribuições do designer foram fundamentais no desenvolvimento da disciplina, ou seja, a sequência didática dos conteúdos, das atividades, dos recursos que favoreçam a navegação do usuário no sistema virtual*” (P3). No seu papel, a *designer* (D6) ainda destaca que “*o conhecimento e segurança do professor sobre os conteúdos que serão trabalhados é fundamental para garantir a articulação pedagógica. Cada experiência com diferentes professores sempre acrescenta conhecimentos na medida em que o trabalho colaborativo permite discutir novos aspectos do designer instrucional e apresentam novos desafios a serem superados em equipe*”.

Reconhecemos a presença do “ser professor” e do “ser *designer*” na relação que ora se analisa. Não há um saber mais ou um saber menos, há saberes diferentes que fornecem significados tanto à solução quanto ao trabalho em si. A ação coletiva como um princípio de *Design* é perceptível. Ambas as profissionais atestam que uma completa a outra, os saberes se associam e criam uma rede para a conclusão da obra.

A seguir, na Figura VI. 08, apresentamos o esquema percorrido na implementação da disciplina de Didática, com o *print* da parte inicial da sala de aula *online* de Didática (contendo os tópicos tratados na disciplina), desenvolvida em parceria entre *designer* instrucional (D6) e professora da disciplina (P3):

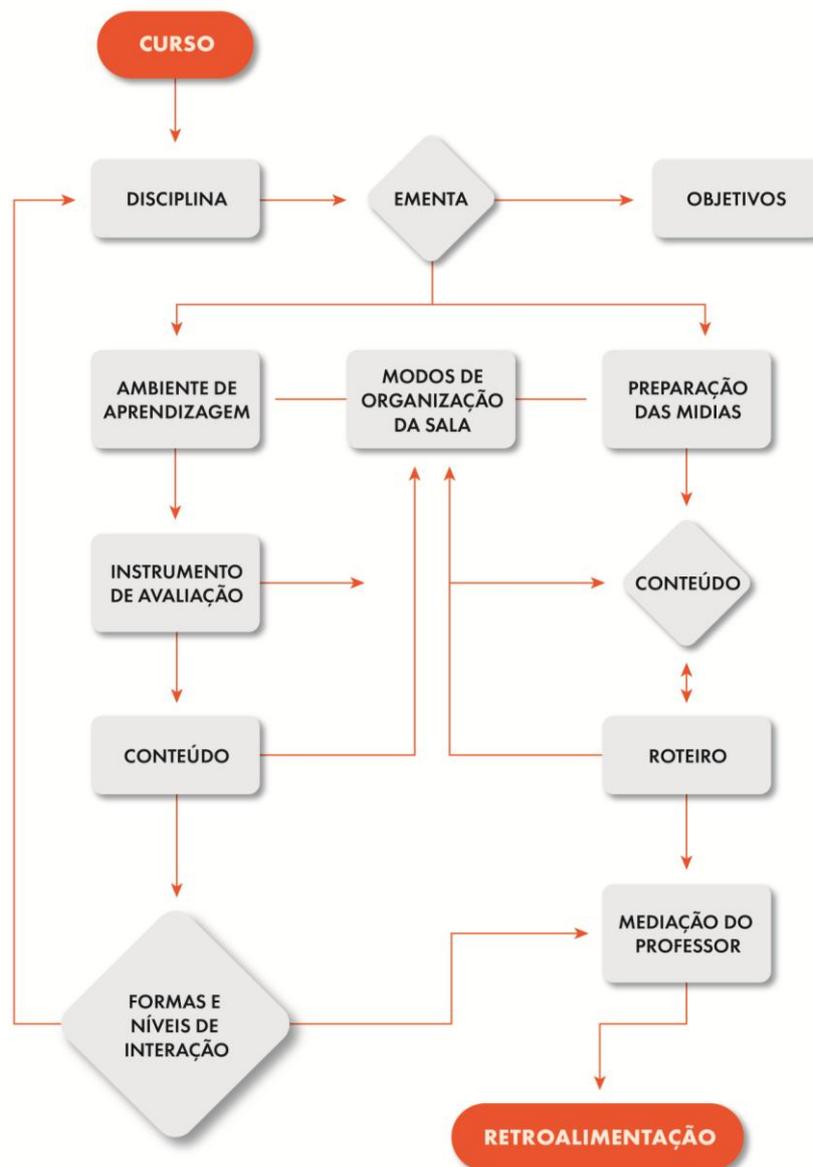


Figura VI. 8 Esquema da disciplina de Didática
 Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O esquema guiou a equipe na elaboração da solução de *Design*, e cada componente conta com a participação dos profissionais. Sobre cada tópico incidem saberes, modos de pensar e decisões para o desenvolvimento das atividades.



Prezado Estudante,

Seja bem-vindo aos estudos da disciplina de Didática. Esta disciplina contempla conteúdos para a prática docente, possibilitando a apropriação de saberes importantes sobre os princípios teóricos e metodológicos para a mediação pedagógica.

O objetivo da disciplina de Didática é compreender os pressupostos e princípios didáticos para as abordagens pedagógicas e práticas educativas.

O estudo da disciplina está organizado em 5 Tópicos:

Tópico I - Objeto de estudo e contextos históricos da Didática

Este tópico contemplará o significado, objeto de estudo e os aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Didática e as ideias pedagógicas que influenciaram a Didática no Brasil.

Tópico II - Saberes para a formação e ação docente.

Este Tópico contemplará o estudo da relação do conhecimento com as teorias de aprendizagem, fazendo uma conexão com as práticas docentes e a relação do conhecimento com as teorias de aprendizagem.

Tópico III - Princípios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho docente.

Este tópico contemplará o estudo dos princípios teóricos e metodológicos da organização do trabalho docente. Instrumentos de trabalho docente: planejamento, documentação e avaliação.

Tópico IV - Diversidade e os campos escolares

Este tópico contemplará o estudo dos campos escolares e não escolares de atuação docente. Temporalidades humanas e suas diversidades.

Tópico V - Desafios para o exercício da docência na Educação Básica

Este Tópico contemplará os estudos sobre os desafios contemporâneos para o exercício da docência no cotidiano da educação básica.

Você encontrará os documentos Plano de Ensino, Agenda, Equipe Docente, Plantão Pedagógico e Cronograma estão organizados na pasta "**Documentos da Disciplina Didática**". Orientamos que acesse estes documentos e conheça seu conteúdo.

Organizamos um Guia de Estudo da Disciplina. [Clique aqui](#) para acessar o Guia de Estudo Geral da disciplina. Você também poderá acessar o guia de estudo de cada tópico nos seus respectivos espaços.

- Fórum de Avisos
- Fórum de Interação
- Fórum Diagnóstico

Figura VI. 9 Sala de aula de Didática

Fonte: Print (Moodle) da tela inicial da Disciplina de Didática.

Reconhecemos a identidade de cada profissional na construção dessa solução. Há papéis bem definidos, mas, no decorrer do trabalho, “eles se misturam” pela característica do trabalho conjunto. Os profissionais mantiveram os posicionamentos declarados no grupo focal. Há o tempo de cada um e há o tempo da equipe, e os obstáculos encontrados foram: O tempo da reunião presencial e a carga de trabalho de ambos os profissionais, porque não havia apenas aquela disciplina.

6.4 Defesa da tese com base nas análises e interpretações realizadas na investigação

Esta investigação, a partir de suas análises e interpretações, desencadeou um modelo de *Design* para a EaD, o qual o intitulamos de CODESIGN. Trata-se de uma matriz conceitual que nasce da dimensão do coletivo, embasada nas relações comunicativas dialógicas autênticas. Esse coletivo em *Design* pode ser entendido como um conjunto de pessoas que atuam em colaboração para desenvolver

as atividades vinculadas ao trabalho de *Design* e que dependem da interação humana em todas as suas etapas. Constitui-se por um processo dinâmico que envolve modos de pensar que se alternam e atividades pedagógicas conscientes e protagonizadas por escolhas e decisões profissionais sob uma perspectiva **colaborativa**, muito **subjativa, criativa e sistêmica**. Assim, os componentes centrais dessa proposta conceitual articulam-se sob os saberes, os modos de pensar e as atividades pedagógicas que se amparam por princípios que se articulam entre si e em rede, propondo uma solução sempre única, porém o pressuposto é sempre a participação conjunta e a interlocução que se estabelecem por meio da associação de saberes, modos de pensar e de decidir.

Então consideramos importante articular a matriz conceitual tratando de três componentes centrais: o saber, o pensar e a atividade dos sujeitos em situação, ou seja, em situação de trabalho, que é desempenhado em grupo, o qual o denominamos de Comunidade de Prática.

A partir das nossas análises e interpretações, destacamos alguns subcomponentes que, juntos, favorecem o entendimento de que uma solução de *Design* colaborativo pode designar o que chamamos de CODESIGN. É uma proposta inovadora por considerar que se trata de uma reunião de significados baseados, essencialmente, em atos **colaborativos, compartilhados, corresponsáveis, cocriativos e coautorais**, permeados por uma **comunicação dialógica** autêntica, que é aquela consciente, democrática e não hierarquizada. Os pressupostos que auxiliaram a definição do termo e os princípios que o sustentam estão na figura VI. 10 apresentada seguir.

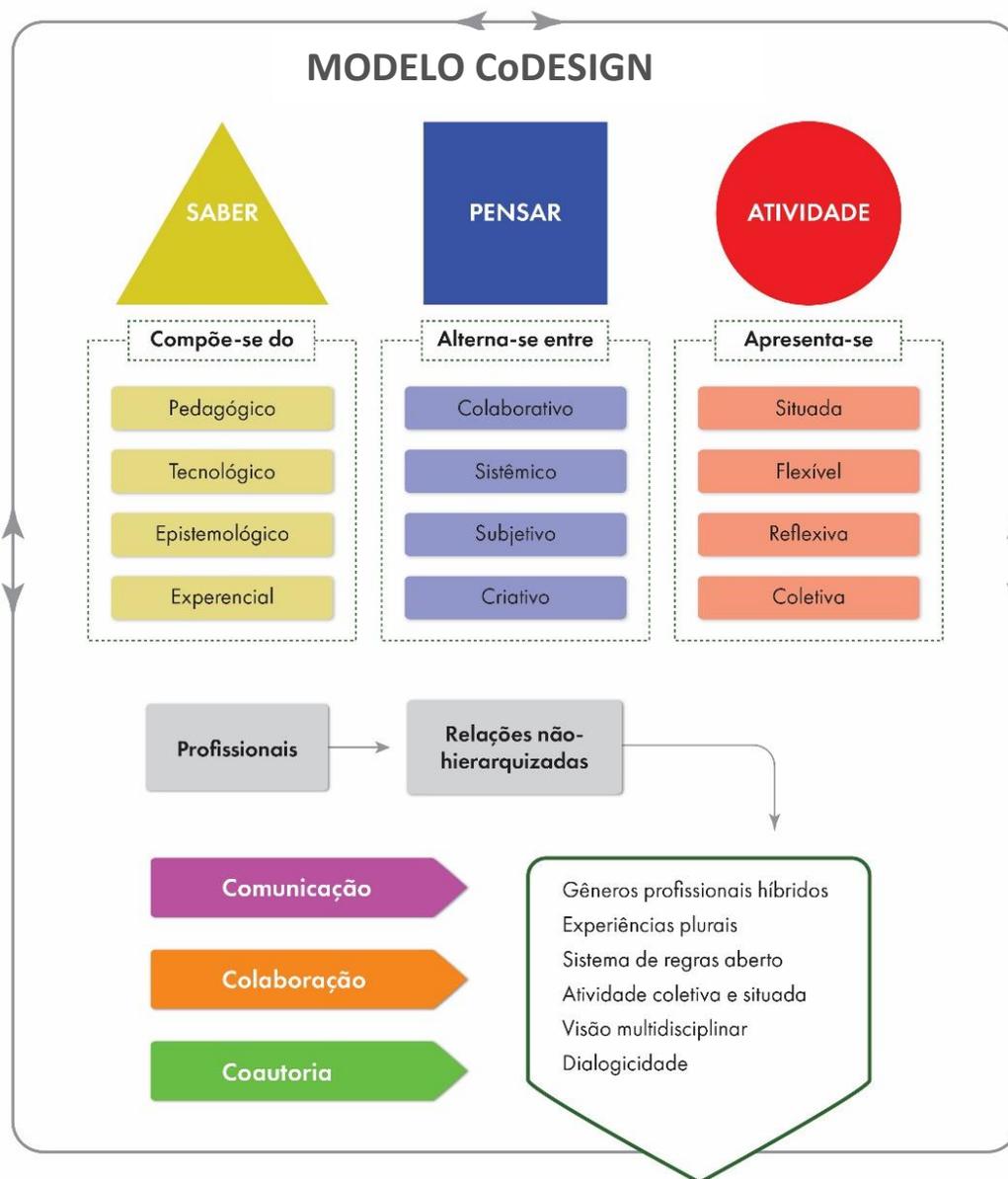


Figura VI. 10 Modelo **CoDESIGN**
 Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os componentes centrais e os subcomponentes fazem parte de um sistema integrado que designa uma solução ou um produto de *Design*. O resultado é favorecido pelo entendimento de que a colaboração não pode ser entendida como um apanhado de atividades executadas por um grupo de pessoas. O funcionamento desse grupo deve gerar pré-disponibilidades de “fazer juntos”, de cultivar sentimentos de respeito ao saber e ao pensar e de respeito à identidade do outro, assim como deve gerar cumplicidade durante todo o trabalho. Essa colaboração deve ser entendida como protagonista de uma ação cujo resultado já não pertence mais a um ou a outros: ela designa uma obra coletiva e coautoral.

Todos os condicionantes implicados, quer seja na atividade do grupo, quer seja na estrutura organizacional, geram estilos de trabalho únicos e interferem nas decisões de cada profissional no contexto da atividade que executa. Os saberes são plurais e heterogêneos e se complementam, não se tratando de uma soma de saberes e modos de pensar: trata-se de uma teia, de uma rede que vai acrescentando pontos, e, a cada ponto, temos uma nova possibilidade de realizar outro ponto. Podemos criar uma metáfora: é como um tapete em que, a cada ponto, surge um desenho, e, quando os fios são diferentes, surgem novas nuances de cores. A cada ponto do bordado nasce algo novo. É com essa percepção que vislumbramos a matriz do *Design* da EaD sob o codinome **CoDESIGN**. Como um novo ponto de tapete na peça, nasce uma nova proposta de *Design* na literatura voltada à EaD.

Como já abordamos no corpo das considerações teóricas, uma dada atividade não acontece tendo em conta somente o atributo de uma pessoa ou apenas um contexto social e institucional, pois não há como definir este modelo de *Design* que defendemos sem considerar que temos pessoas cuidando de processos, e essas pessoas são “seres em situação”, ou seja, trazem uma carga das influências históricas, sociais e culturais colhidas ao longo de suas trajetórias. As tarefas prescritas no planejamento de uma equipe que trabalha colaborativamente são avaliadas e redefinidas pelo conjunto das pessoas e pelos condicionantes internos e externos, pelas condições objetivas e subjetivas, pelos condicionantes materiais (infraestrutura e tecnologias, por exemplo) e não materiais (experiências, sentimentos, emoções, processos formativos, etc.). Todas as escolhas e as não escolhas formam os “gêneros sociais da atividade”, que estão vinculados às situações reais e condições concretas do desenvolvimento das ações. Nesse sentido, os **gêneros profissionais são híbridos**, pois lidam com a diversidade do ambiente. O que é realizado ou o que não é realizado é parte da atividade. Os obstáculos fazem parte das situações reais de trabalho, desde as opções pessoais e todas as formas de interação entre os sujeitos até o contexto social e concreto do entorno – a instituição, mais diretamente.

Tais interações, que situam os profissionais “em situação”, ou seja, na perspectiva relacional, constroem os estilos únicos de atividade. Nesta tese, de acordo com nossa investigação, as atividades sempre se apresentam **situadas, flexíveis, reflexivas, colaborativas** e coletivas. Dessa forma, como o *Design* é ideado, criado e implementado, depende de atitudes de respeito ao outro, atitudes reflexivas, pois um trabalho coletivo, para sua eficiência, dependerá sempre de uma postura crítica sobre a atividade em questão. Assim, consideramos que esta é uma das essências do CoDESIGN: uma proposta coletiva, colaborativa, em que cada profissional da relação pode, em todos os momentos,

estabelecer uma **comunicação dialógica** autêntica. Nesse sentido, crescem as relações horizontais de trabalho **não hierarquizadas**, porque cada sujeito profissional tem sua importância na relação, como vimos na análise e interpretação dos dados.

Cada escolha ou decisão possui uma relação direta com a experiência, com o que cada sujeito aprendeu ou vivenciou na formação, no trabalho ou na sociedade. É nas situações de troca/compartilhamento que podemos perceber a importância da singularidade de cada sujeito na relação de trabalho e no produto final do *Design*. Os saberes de cada um, como já discutimos, interferem diretamente na elaboração de uma proposta de *Design*. Os **saberes associados**, em partilha, geram mais do que uma soma de experiências, mais do que a eficiência da solução: geram atitudes de respeito ao outro, geram compreensão, apropriação de práticas que, por sua vez, geram novas aprendizagens. Os saberes permeiam os “sujeitos em situação”. São **pedagógicos, epistemológicos, tecnológicos e experienciais**. O modo de pensar colaborativo em relação à solução vai desenhando uma proposta coesa e única, criando como se fosse um sistema de operações integradas. Ambos os profissionais precisam um do outro do início à finalização da solução e ao conceito pretendido.

Foi isto que se verificou durante o percurso: mesmo a distância, uma solução depende da validação em cada etapa, mesmo que em tempos e lugares distintos. Exige a criatividade de ambos os colaboradores. Isso indica a singularidade da experiência da atividade no trabalho, que é também um ato criativo. A atividade é sempre trabalho, e trabalho é arte (Vygotsky (1999)). A atividade, portanto, está sempre para um novo ato de cocriação.

Apresentamos, na Figura VI. 11 o que decidimos chamar de rede sistêmica e semântica do CoDesign. Envolve todas as etapas do *Design* da EaD e o é construída por meio de palavras que estão articuladas aos dois temas que designaram as categorias finais, e, que agora fazem parte do conceito do CoDESIGN. Não se trata de uma organização linear, mas de um processo em rede, rizomático. É como dizer que cada palavra consolidam os pontos do “tapete” cujo tear resulta na obra final, neste caso, o **CoDESIGN**, conforme mostra o esquema a seguir:

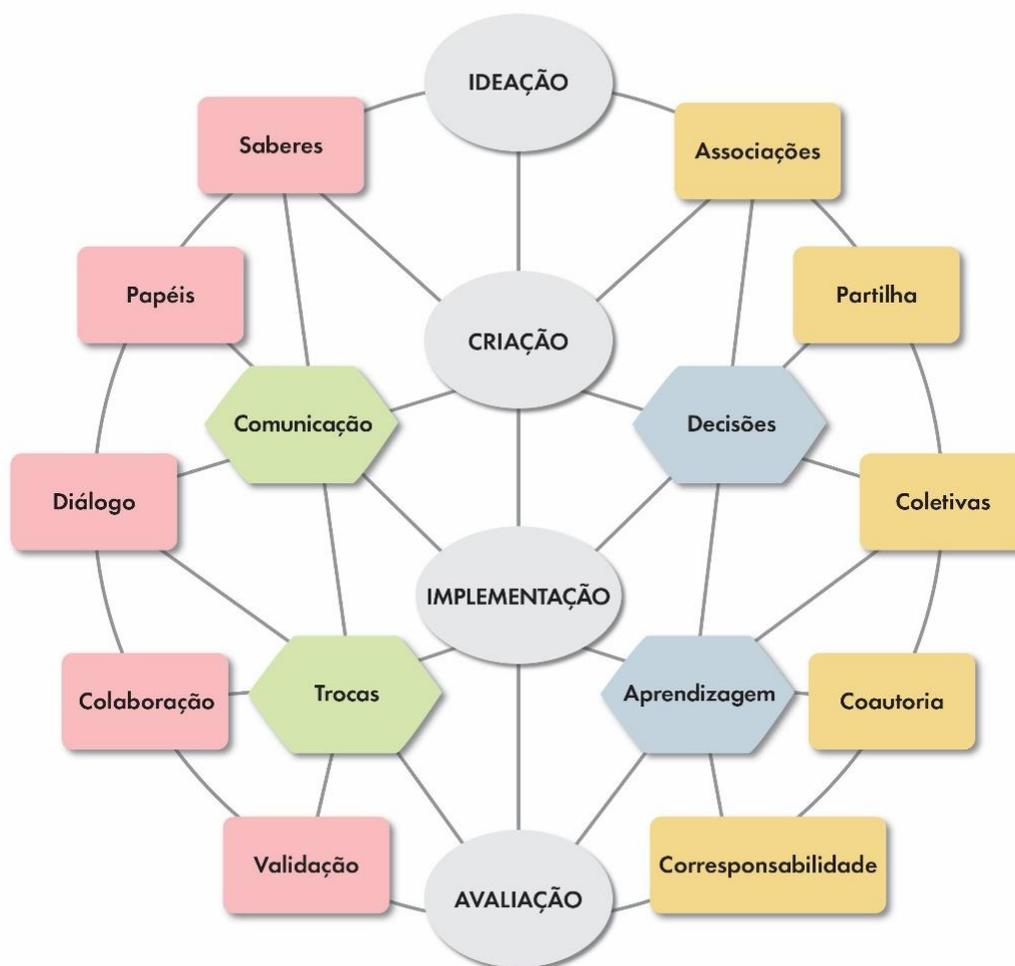


Figura VI. 11 Rede de significados para o **CoDesign**
 Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Consideramos que as **palavras-chave** da representação (disposta acima) são como **componentes comunicativos** indispensáveis à compreensão do modelo de design denominado **CoDESIGN** por se tratar de uma proposta colaborativa, em rede e relacional. As fases de desenvolvimento não são lineares, apesar de visualmente aparentarem, justamente por termos apresentado etapas em uma ordem sequencial, mas organizam-se sob uma proposta rizomática.

O que apresentamos como “novo” a esse modelo é a articulação rizomática que agrega aspectos relacionados à identidade e às atividades envolvidas e vemos então ganhando corpo uma estrutura que se vincula às pessoas, aos processos e aos protótipos. Há saberes, modos de pensar e de ser representados e obviamente resultados esperados que estão designados por atitudes relacionais e comunicativas que designam ações em um contexto colaborativo agregador de construções coletivas.

Para corroborar com o contexto analítico, trazemos, na sequência, alguns princípios que dá forma ao modelo de design para criar uma definição conceitual. Assim, entendemos, neste contexto que

o **CoDESIGN** caracteriza-se por proposta de *Design* da EaD pautada em princípios do trabalho educativo coletivo, de perspectiva humana e histórico-cultural cujos pressupostos se orientam por processos dialogados e negociados que supõem atividades flexíveis, situadas e relacionais que emergem da associação de saberes plurais e modos de pensar alternados sob uma relação comunicativa e decisória não hierarquizada.

Neste sentido, vale alertar que haverá sempre um **modelo único de design** porque os saberes, a alternância de pensamento, as escolhas, os modos de decisão nunca serão iguais em toda a solução. Estamos nos refeindo, com estas conclusões que o **Desing da EaD** deve ser visto e compreendido como um **conceito em transição**, que nesta tese o denominamos de **CoDESIGN** por todos os indicativos científicos encontrados, analisados e interpretados nesta tese

Nas Figura IV.12, apresentamos o esquema ilustrativo que apresenta os princípios gerais que sustentam a matriz conceitual definida nesta tese: a do **CoDESIGN**. Na sequência apresentamos de forma descritiva o que cada palavra representa ao entendimento desse modelo de design defentido como proposta desenvolvida em comunidade de prática.

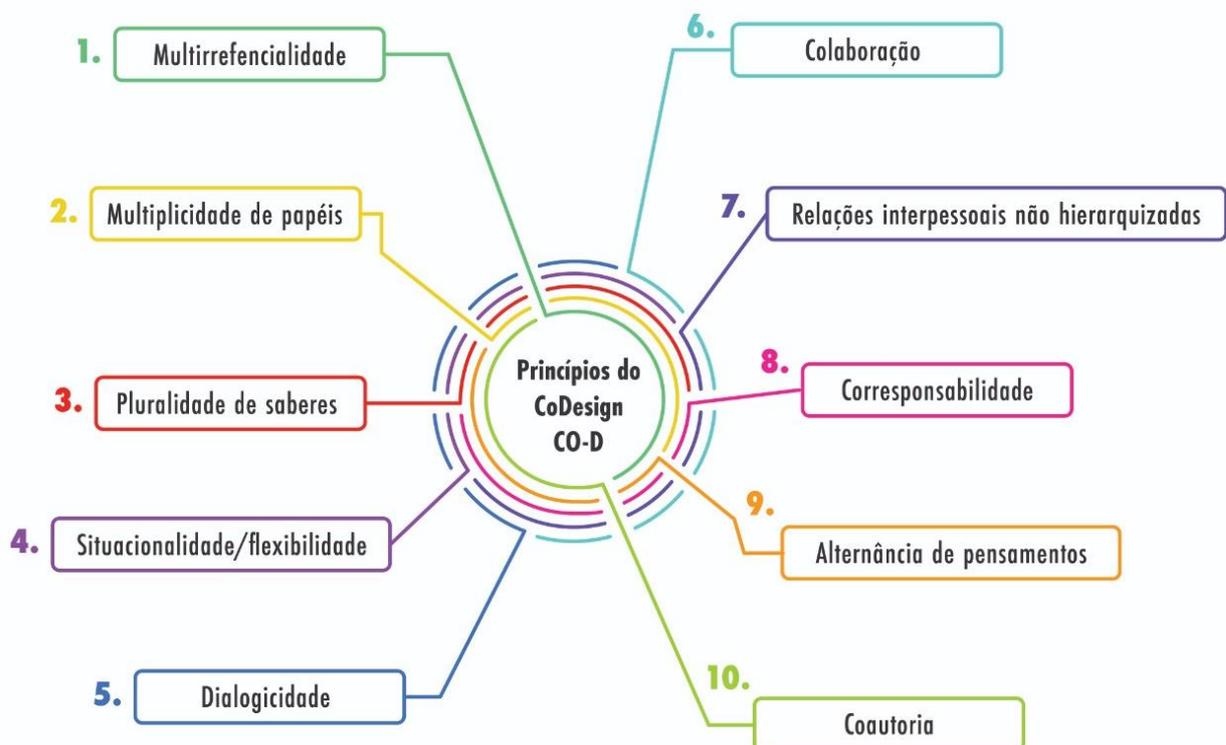


Figura VI. 12 Princípios do **CoDESIGN**

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na sequência, em destaque nas figuras, caracterizamos o que representa cada palavra do esquema acima, dando um sentido prático para o conceito, descrevendo cada palavra e seu contexto semântico.

Princípios do CoDesign CO-D

- 1. Multirreferencialidade**

Está diretamente implicada no conceito de design porque há o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas humanas, por sua vez as decisões tomadas. O design da EaD está baseado em um conjunto de referenciais de ordem epistemológica, pedagógica, tecnológica e humana. Nesse caso, há um caráter plural nos modos de agir, porque os fenômenos que envolvem a educação são plurais e assumem a dinamicidade da sociedade. Trata-se de ações múltiplas que se nutrem da convergência das modalidades, juntamente porque há um movimento de hibridismo posto aos sistemas educativos. As tecnologias educativas servem a essa flexibilidade, a partir de decisões macro, nas quais se insere a educação. Fazer design na perspectiva multirreferencial significa considerar que os fenômenos são complexos, plurais e coletivos.
- 2. Multiplicidade de papéis**

No desenvolvimento do trabalho do design há vários profissionais e cada qual doa um pouco de si e recebe um pouco do outro com relação à sua identidade. Considerando que as identidades também são dinâmicas, talhadas ao longo da história e sob princípios culturais, o papel que cada um ocupa importa. Não há como um fazer o trabalho do outro, mas há o desencaixar de ações conjuntas em que os “papéis se misturam”. Estes guardam uma identidade própria relativa aos saberes e conhecimentos que cada um possui para executar a sua função. Mediador, facilitador, pesquisador, orientador, conteudista, tecnólogo, comunicador são algumas derivações do trabalho conjunto em design e dos papéis assumidos.
- 3. Pluralidade de saberes**

Os saberes se originam em diversos contextos: experiências de formação, experiências pessoais e em situação de trabalho. São parte integrante do ser profissional (os denominados saberes de saída) mas também vão sendo construídos como resultado das trocas e interações em um dado grupo. Os saberes construídos na trajetória dos sujeitos se ampliam na relação com os outros sujeitos e são capazes de criar novos campos de saber. Trata-se do saber plural, que integra o saber de domínio e o saber do outro que se ampliam em espiral. Constitui-se uma rede de saberes que expandem aprendizagens e aumentam proficiências tornando-se cada vez mais amplo.
- 4. Situacionalidade/flexibilidade**

O ser humano é um ser social, caracteristicamente situado. Convive e interage em um dado contexto histórico-cultural envolto por diversos condicionantes – materiais e não materiais que interferem nas suas escolhas e nas atividades que desempenha no mundo do trabalho. Tomando esse ponto de referência o design situacional é aquele que pode ser considerado flexível porque há condicionantes externos e internos à instituição que permeiam suas práticas. É situacional porque não pode desconsiderar a complexidade da educação, a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e a dinamicidade da sociedade que é parte integrante da solução de design. Deve se adequar ao seu público que é ser humano. A situacionalidade como proposta conceitual de design deve, necessariamente, considerar as condições, os desejos as necessidades da pessoa, por isso deve ser sempre flexível.
- 5. Pluralidade de saberes**

Somente o diálogo autêntico gera comunicação autêntica. Esse tipo de diálogo está presente em um processo de comunicação sustentado na dialogicidade que deve estar de A para B e vice-versa, ou seja, aquela que permite aos sujeitos decodificarem a realidade, entendendo-a para poder intervir sobre o contexto. Compreender o mundo é tornar-se capaz de provocar transformação. Esse tipo de diálogo não se sustenta com ações de comunicação hierarquizadas e autoritárias. O diálogo é pressuposto básico na atividade humana envolvida no design. O diálogo no design, significa o considerar o trabalho do outro como parte importante da relação. Diálogo gera desenvolvimento interpessoal, designa co-criação e criatividade, tomando a última como uma das faces da inovação.

Figura VI. 13 Princípios do **CoDESIGN** (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

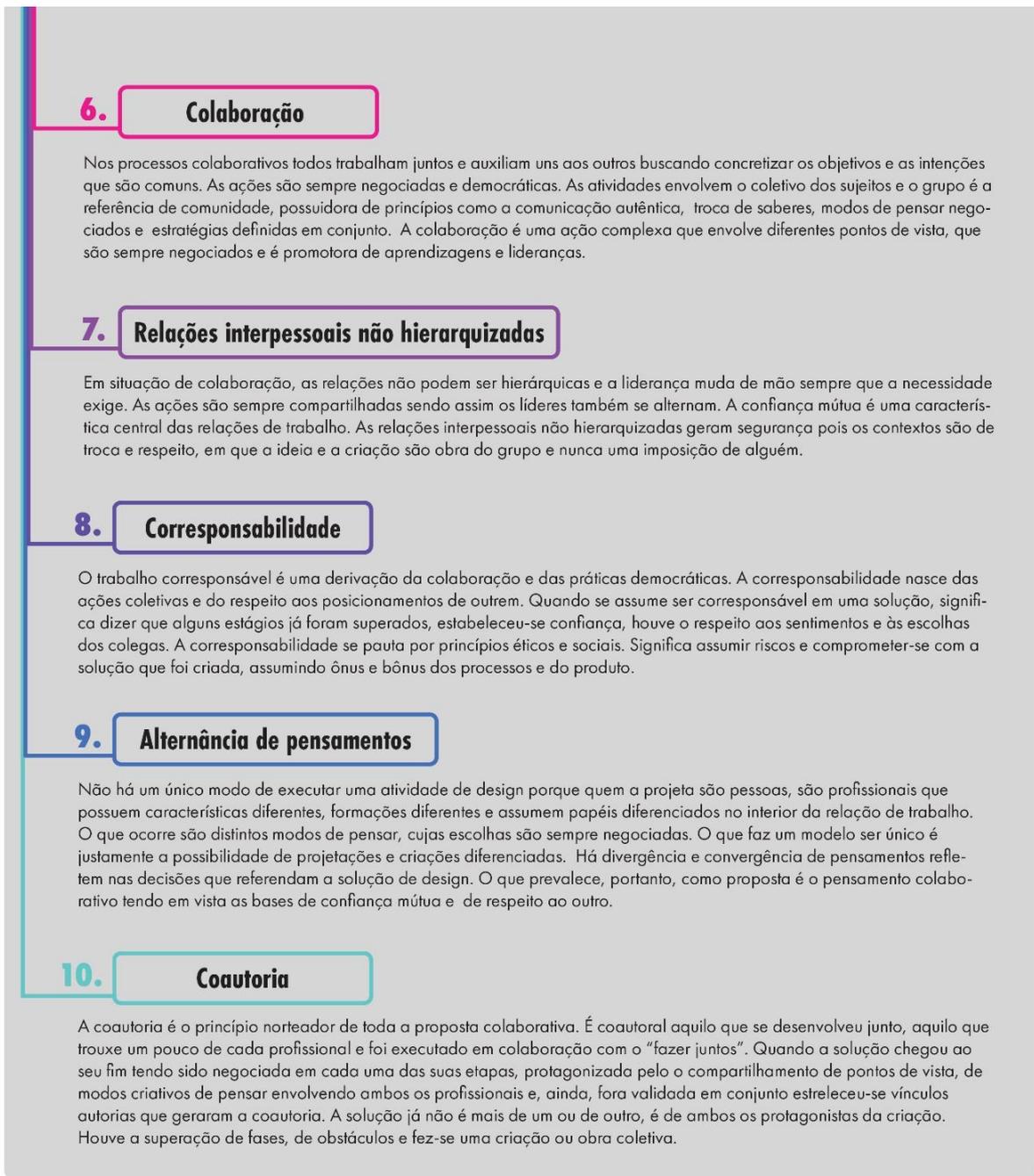


Figura VI. 14 Princípios do **CoDESIGN** (2)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Já, a Figura VI.15,disposta a seguir, apresenta o **esquema operacional** de elaboração do **Codesign** em um contexto de EaD. Sempre que se tratar de **CoDESIGN** em situação de desenvolvimento operação) podemos representá-lo do modo como o destacamos na figura a seguir. Trata-se de uma **estrutura organizacional cíclica e relacional**.

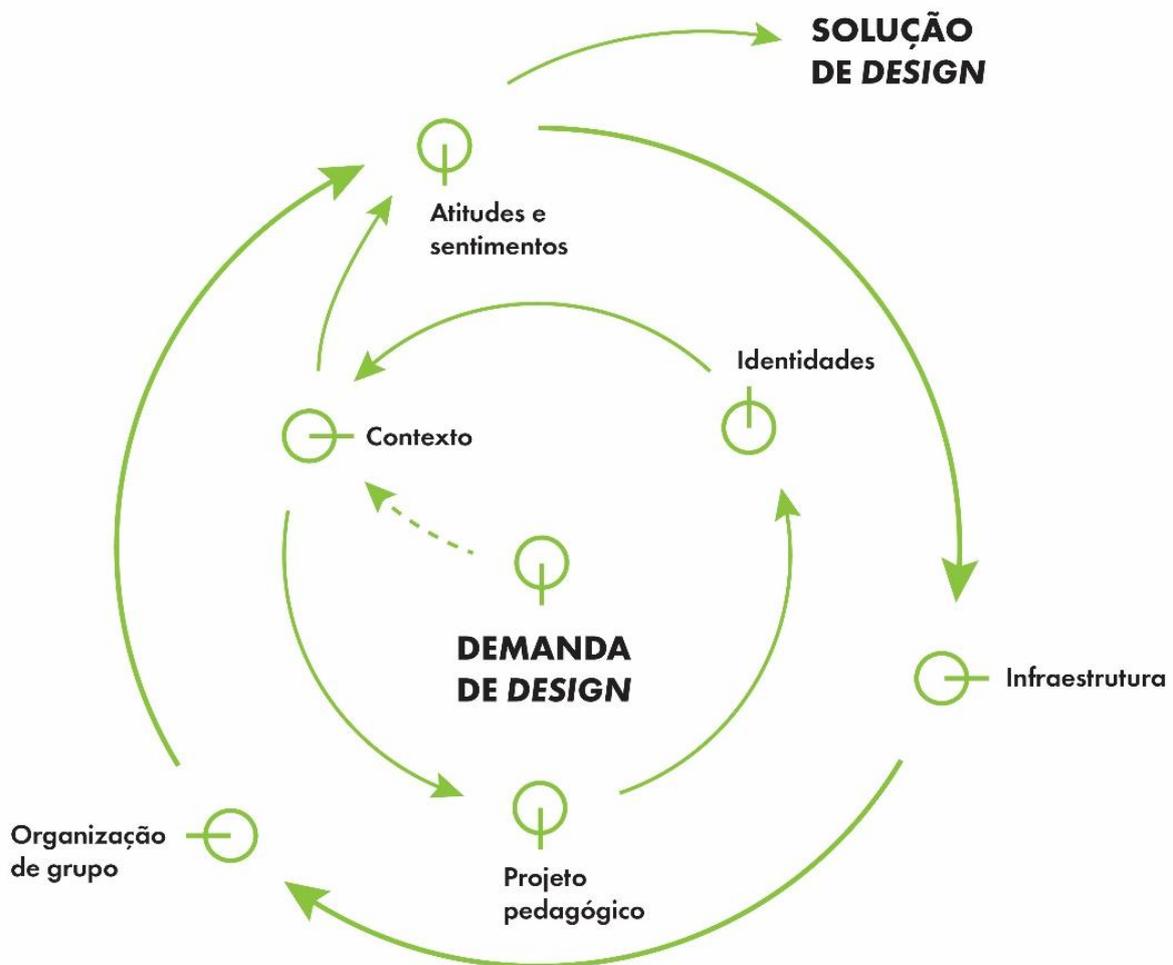


Figura VI. 15 Modelo operacional do **CoDESIGN**
 Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A organização cíclica e relacional pressupõe a incorporação dos princípios e do que nós denominamos de componentes comunicativos, os quais designam uma estrutura de rede rizomática. Trata-se de uma organização não hierárquica de grupo que se expande a partir de uma demanda. Para o desenvolvimento desta demanda é necessário considerar inicialmente a cultura organizacional, que envolve contextos internos e externos, aspectos materiais e não materiais. Nesta seara encontramos os aspectos tecnológicos e de infraestrutura, os quais alimentam as atividades humanas que envolvem o desenvolvimento das tarefas com base nas tomadas de decisão, envolvem as experiências, os modos de pensar e criar, os saberes de cada profissional e os papéis de cada um no contexto dessas atividades. Entretanto cabe lembrar que envolve muito mais do que a uma metodologia, as atividades realizadas e não realizadas, envolve a predisponibilidade de atuar em conjunto com base em processos negociados. Considerada a organização grupal, de tendência

colaborativa do início ao fim, terá adquirido o produto final um conceito de Design, que nesta tese nomeamos como **CoDESIGN**.

Com as considerações acima, apresentamos mais um elemento constitutivo deste trabalho com relação do corpo metodológico da análise dos dados que é o que eu chamei de mapa de “Mapa Força”. Trata-se de uma síntese dos pontos positivos (+) e negativos (-) apontados pelos participantes que considera viável ou não a solução de **CoDESIGN**.

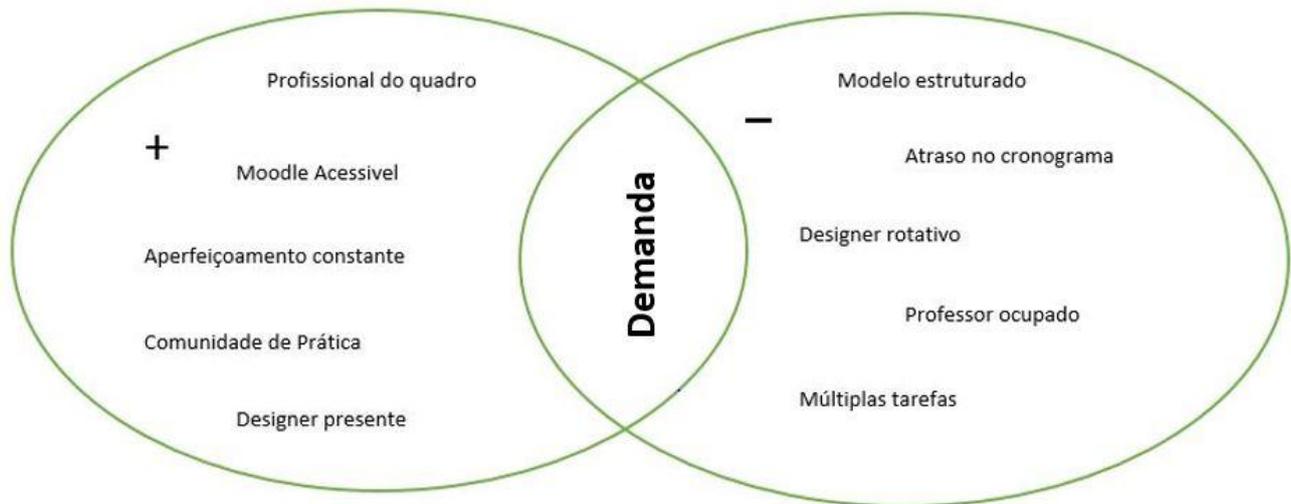


Figura VI. 16 Mapa de Força
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para ter certeza que estamos diante de uma proposta coletiva, negociada e tangenciada por processos cocriativos, apresentamos alertas e recomendações para que se possa considerar uma solução de *Design* na perspectiva da matriz conceitual identificada como **CoDESIGN da EaD**.

6.5 Alertas e recomendações

Novamente nos colocamos em uma situação de extrema cautela. Muito conteúdo foi elaborado fruto das nossas expressões e das subjetividades que envolveram participantes e pesquisador. Obviamente os dados estabeleceram alguns limites de pensamento e de organização do texto. No entanto, sentimo-nos no dever de fazer algumas recomendações e alertas com relação ao propósito desta tese. O resultado é fruto de decisões, obviamente influenciadas pela literatura e pela relação dos sujeitos que estiverem em constante diálogo conosco, não somente durante o processo de investigação, mas durante todas as circunstâncias relacionais de trabalho.

Portanto, sentimo-nos à vontade, ainda que com extremo cuidado, de relatar alguns pontos de atenção a serem considerados como uma expressão de uma conclusão, entendida não como uma

conclusão definitiva. Para tal entendimento, tomamos como base o fato de sermos inacabados, que o “mundo está sempre sendo”, “não é” (Freire, 2006) e, que o contexto histórico e cultural nos influencia. Estar na relação com e no mundo nos habilita dizer que as decisões determinam resultados e que os modos de relacionamento acontecem no tempo das circunstâncias, em relação ao tempo de si e do outro, circunscritas por aspectos materiais e não materiais. Por isso, defendemos que o conceito de **CoDESIGN**, seja considerado um **conceito em transição**, assim como entendemos que é o conceito de EaD, porque ambos envolvem seres humanos e em contextos paradigmáticos e situacionais diversos. A seguir 10 (dez) questões que consideramos necessário explicitar para considerar quando se trata de um conceito do **CoDESIGN de EaD**, conforme propomos nesta tese:

1. O modelo **CoDESIGN** é pautado em uma proposta colaborativa e relacional. Não se sustenta sob uma base linear de pensamento e sem a associação de saberes sob uma perspectiva de rede comunicacional dialógica.
2. O *designer* instrucional e o professor devem atuar em colaboração desde o início da proposta para que ela seja considerada **CoDESIGN**, e o trabalhar “juntos” designa uma solução flexível e sempre única de atividade porque exige negociação e flexibilidade.
3. É importante considerar as atividades colaborativas sob a condição de Comunidade de Prática, onde as relações interpessoais não podem ser hierarquizadas e sim democráticas, portanto sob uma relação dialogica autêntica de X para Y e vice-versa.
4. As condições identitárias dos profissionais influenciam as atividades e suas decisões, por isso, é sempre necessário o respeito ao papel de cada um no processo de desenvolvimento da solução de **CoDESIGN**, pois o estilo é parte do profissional
5. Há condicionantes internos e externos à instituição que devem ser levados em conta para o conceito de **CoDESIGN**. Os aspectos materiais e não materiais interferem nas escolhas e na solução final e devem ser considerados como fatores influenciadores.
6. Os aspectos multirreferenciais da educação influenciam o **CoDESIGN** de EaD e devem ser considerados a partir da multiplicidade dos fenômenos atinentes ao trabalho educativo, que possui uma função social que envolvem o profissional, o estudante, o meio e seus condicionantes.
7. A troca de saberes e os modos de negociação sempre geram e expandem aprendizagens e estas permanecem como gêneros híbridos da atividade profissional.

8. As negociações e os modos de consideração ao trabalho do outro geram sempre coautoria. Não haverá um **CoDESIGN** que não estabeleça relações cocriativas, corresponsáveis.
9. As etapas de desenvolvimento do **CoDESIGN** são construídas e ocorrem no formato cíclico relacional em espiral e se retro alimentam nas validações coletivas.
10. Há sempre de se considerar que os papéis se misturam, por isso, a perspectiva multidisciplinar encontra sua base na prática e formam uma rede de significados.

De tudo o que foi exposto neste trabalho de tese, afirmamos que este processo de investigação foi de um grande aprendizado, de algumas constatações e muitas questões que serão vivenciadas na prática, mas nunca com significado igual. Os dados revelam-se dinâmicos, assim como as atividades dos sujeitos. O mundo é relacional, e cada sujeito no mundo atua conforme as circunstâncias que encontra e as parcerias que faz, as identidades que encontra para a interlocução.

As condições materiais e não materiais interferem na solução final. Os obstáculos à atividade não realizada também devem ser considerados componentes de *Design*. Cabe lembrar que o *Design* da EaD é parte do projeto e do trabalho educativo, assim, ele também se organiza a partir dos paradigmas sociais e educacionais.

6.6 Síntese do Capítulo VI

O capítulo explorou os dados sob diferentes instrumentos. As interpretações trouxeram resultados fundamentados nas abordagens teóricas e na riqueza dos vestígios ali dispostos. A interpretação foi feita com base em dois temas a partir da classificação e leitura dos dados: “Identidades em *Design*” e “Atividades em *Design*”. O primeiro “Identidades em *Design*”, que encontrou três categorias temáticas finais: i) lógicas e convergências: educação e *Design*; ii) os papéis dos profissionais no *Design*; e iii) os saberes dos profissionais no *Design*, e, o segundo definido como: “Atividades em *Design*” que relacionou três categorias temáticas finais, quais sejam: i) estilos de pensar o *Design*; ii) estilos de decisão; e iii) cultura colaborativa. A construção ocorreu articulando os extratos das falas às bases teóricas, cujos construtos sintetizaram uma representação esquemática que oportunizou verificar as associações que os dados ocasionários. As expressões, os relatos e as associações discursivas se entrelaçaram formando um todo ocasionando uma esquema conceitual, proposta desta tese.

Com base na estrutura principal esquemática do **CoDESIGN** representamos também com esquemas ilustrativos e caracterizados os componentes que o integram tais como os princípios e significados das palavras que identificam a estrutura esquemática. Apresentamos, também, o esquema operacional que é o modo como o modelo se organizará e será operacionalizado na prática, em ciclos espiralados, que se articulam do início ao fim do processo, desencadeado pelo trabalho relacional colaborativo dos profissionais a partir de uma demanda.

A seguir, passamos às “expressões de uma conclusão” da tese e à apresentação das referências bibliográficas utilizadas como subsídio teórico e interface semântica.

CAPITULO VII. HORA DE TERMINAR: AS EXPRESSÕES DE UMA CONCLUSÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia)

7.1. Interpretar e escrever: um coposto de múltiplas vozes

Sob um percurso de desafios fomos tecendo um pouco de nós, com um pouco de cada um dos participantes desta investigação, mesclando identidades: o que somos, o que vivemos, o que pensamos, experimentamos, realizamos e muito do trocamos por meio do diálogo e de ações coletivas durante o processo. As letras preencheram o texto quando acolheram um sentido, assim, o escrever encontrou a palavra como isca, que incorporou outra e outra, criando um conjunto de significados, movendo-se por entrelinhas, como diz Clarice Lispector:

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (Lispector, 1998, p. 21).

Assim, lançamo-nos à pesca das palavras para preencher as páginas em branco, construindo uma narrativa de expressões, percepções e memórias de uma “viagem de descobertas” que agora virou tese – mas chegou a hora de terminar. Quando pensamos nisso, lembramos Clarice Lispector (1998) quando diz que escreve para se livrar de si mesma e então poder descansar. Talvez seja isso mesmo! Chegou o momento de descansar deste trabalho que, pela escrita, chega quase à conclusão. Porque escrever é interagir com a realidade e isso cansa. É tomar-se por um abismo individual da nossa subjetividade e querer livrar-se assim que possível dessa angústia para tecer um novo trabalho e iniciar novas escritas. Escrever é lançar-se ao pensamento, a um processo de (não) consciência de si e do mundo para captar os vestígios de um tempo histórico e social que revelaram surpresas da profissão, da vida pessoal, de paixões, de incertezas, de esperanças e de caminhos novos. E, então, escrever é lançar-se à história e às identidades de si e do outro, às memórias contadas e percebidas, à revisitação de espaços e contextos desvelados sob desafios e conflitos, sons e silêncios. Foi uma profusão de sentimentos e palavras que se entrelaçaram por imagens, signos e convenções que, na composição dos dias vividos mais ou menos intensos, fizeram emergir um novo contexto – multi, plural, único e coletivo.

Sabemos que as linhas que tecem esses saberes precisaram de uma expressão que fosse capaz de compor uma simbologia dos caminhos trilhados, dos dados coletados e/ou produzidos para dar cientificidade ao texto na relação com essa investigação. Era preciso dizer da síntese dos resultados colhidos, e assim o fizemos. Essa escritura procurou (des)velar os papéis para desnudar papéis, saberes, identidades orientadas na trama de um dado cotidiano – de presenças e ausências, de liberdades e regras, de permissões e opressões, de desejos e privações – com palavras e atos –, de afeto, de esperança e desesperança, amor e desamor, mortes e renascimentos presentes no trabalho – que é também arte (Vygotsky, 1999). É atividade humana, social, histórica e culturalmente constituída; é, ao mesmo tempo, constituinte do homem que vive o seu cotidiano com todos os modos de existir e senti-lo.

Assim, com Michel de Certeau (1994, p. 31) aprendemos que esse cotidiano, que “é tudo é aquilo que nos é dado a cada dia (ou o que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois é natural que exista uma opressão” nos dias vividos. Como aquilo que nos inspira e nos tolhe e que está intimamente ligado aos prazeres e deveres como parte de nós mesmos, guiados pela existência nesse mundo. Um cotidiano assumido com consciência e atitude que é, também, o cada dia da busca pelo dado, dos vestígios, é a análise e a interpretação, é como um despertar diário do senso comum para a ciência e da literatura para a realidade, cujos fatos se entrelaçam sob o *continuum* do viver que anuncia, vez ou outra, uma novidade. Esse anúncio de novidade, como diz Paulo Freire (1987), é dado na conclusão, exigindo atravessar o peso do dever que deixou seus rastros e algumas marcas como parte da existência e da busca.

Tudo parecia ficar mais leve e melodioso em um cotidiano compartilhado e vivo, aquele que nos envolveu emocionalmente e “fez emergir todas as incertezas, as dúvidas sobre o nosso trabalho e sobre a nossa capacidade de escrever” (Tarozzi, 2011, p. 161). A sensibilidade do poeta ou do escritor se encharca da capacidade de cobrir o pesquisador de uma sensação de poder para a transposição de percepções em ciência, transportando análises e interpretações que se materializam em significados para a tessitura de um texto científico. É um pouco do que eu sinto e vivi.

Nos infinitos cotidianos – de noites e dias, dias e noites, por vezes frios, sempre solitários e silenciosos – surgem palavras, desaparecem outras, surgem frases, ocultam-se outras, e se vão criando *insights* nos quais as teorias desabrocham um relato plural, em forma de um texto. Os capítulos me impelem a olhar sobre as narrativas de um espaço oficialmente instituído, mas muito reinventado, pois adquiriu um sentido em cada época e desencadeou saberes, sabores, dissabores à medida de cada ação, de cada reação, percepção ou procrastinação. Alguns momentos pareciam não

acabar mais e, talvez por isso, não envelheciam – já outros chegaram à maturidade muito rapidamente e permitiram relatar, com a sensatez da limitação, o resultado da viagem da descoberta da investigação por meio do ato de escrever. Na percepção de Tarozzi (2011),

[...] o ato de escrever uma pesquisa é um processo de teorização. Não se deve pensar que se começa a escrever um relatório final – seja este uma dissertação, um livro ou um artigo científico – quando tudo foi elaborado e naquele ponto se trataria de fazer sair os pensamentos da mente para traduzi-los em português. Escrever é pensar. É uma teoria se forma, sobretudo, no escrever. Portanto escrever [...] não é somente um meio de expressar o conteúdo, mas é a principal forma através do qual um conteúdo se constrói (Tarozzi, 2011, p. 161).

De fato, escrever não é somente um modo de expressar um conteúdo e fazer relações ou suposições: é arriscar-se constantemente no pensar cada palavra, sem saber se vai ser colocada no lugar certo. É saber-se vigiado à espreita como um caçador à busca de seu alimento. Um pensar constante de dias mal dormidos e intranquilos depois de um dia de muito trabalho, de muitas responsabilidades.

Embora se diga que aqueles que contam a história sejam, por vezes, as testemunhas mais autênticas das experiências vividas, tivemos, ao longo desse tempo, testemunhas importantes que acompanharam o que, nesse momento, se tornou narrativa. Algumas estão presentes nessa tese; outras, ainda que aqui não estejam expressamente declaradas, ajudaram-nos a contar essa trama científica à luz de tudo o que foi sendo “pescado”, vivido, sentido, dito, produzido, teorizado e analisado. O difícil não foi escrever tal como conta o currículo, as leis ou como nos dita a ciência, ou escrever o fenômeno como descreve o fato ou a experiência: o desafio maior foi buscar as razões para dar a conhecer a complexidade e a diversidade de vestígios neste mundo de dados. Tematizar o fenômeno e suas complexidades é ter de discutir relações de representações difusas que são as interlocutoras das práticas pessoais e institucionais, individuais e coletivas. É como nascer e viver, é como viver e morrer em cada ato de escrever, que é singular, mas, sobretudo, coautorial.

Do estranhamento nascem os caminhos e as trilhas da investigação, e diríamos que existem várias teorias que se propõem a explicar a constituição da natureza humana, o lugar do sujeito na sociedade e nos seus distintos contextos, incluindo a relação dele com a atividade do trabalho em um cotidiano institucional formal – mas, é no percurso que se avaliam os reais obstáculos e se define o que fica e o que deve ser abandonado.

Assim, as percepções do acontecido, do acontecendo e do por vir (genuínas expressões da tendência humanista, histórico-social e etnográfica) não se orientaram apenas por tempos cronológicos

ou por regras organizacionais, características do trabalho institucional, estas foram influenciadas também por tempos sociais e históricos. As formas de ser, de dizer, de pensar, de decidir e de fazer foram adjetivadas à luz dos planos e demandas institucionais que incorporam ordens das agendas e interesses pessoais como sujeitos no mundo que somos, mas também sob a(s) identidade(s) como portadoras de experiências, normas e atitudes que emanam de outros. O ato de criar uma solução de *Design*, por exemplo, significa um modo de representar um conhecimento, uma expressão ou produção cultural para um consumo humano. Uma experiência profissional não envolve apenas um sujeito, as tecnologias ou as ferramentas: envolve trabalho e um conjunto de interações que são compostos por atividades dirigidas, ao mesmo tempo, por um sujeito, por uma tarefa (realizada e não realizada) e sempre para os outros (Clot, 2006).

Diante da complexidade que envolve o trabalho do *Design*, situado entre uma tarefa e uma atividade real, conforme lembra Clot (2006), o circunscrito no âmbito do humano e do coletivo exercita-se no ouvir, no deixar falar livremente, no diálogo e na colaboração que é a troca de energias, de sinergia que geram aprendizagens e constroem identidades. Essas considerações concentram a expressão do que se realiza na linguagem que, por ser de caráter social, apresenta-se como um processo inconcluso – e, a partir dela, devemos atuar com a possibilidade de colocar nos discursos dos outros algo **que é nosso**, fruto das nossas experiências e vivências pessoais, resultado do processo histórico e das mediações que realizamos ao longo de nossa existência.

Interpretar dados não foi uma tarefa fácil, tampouco precisa! O correr do relatório demonstra que os significados tecem fios longos que às vezes se partem, encadeiam-se em nós, mas somente com eles foi possível estabelecer redes de colaboração para dar sentido ao trabalho final. Uma rede de novos saberes e aprendizados evidenciados na transversalidade própria da natureza do conhecimento e do ser humano foi gerada com os fios de consciência, das múltiplas linguagens presentes desde o início da investigação, cuja tessitura se deu na análise e na interpretação.

Os dados resultantes das técnicas de grupo focal, questionário, entrevistas e observações exigiram a compreensão do trabalho de uma equipe em um cotidiano historicamente situado, para além do sabido, do real e do vivenciado como pesquisadora. Esse sujeito é tal qual um pescador, que observa ao longe, avista os cardumes, joga a rede e a puxa com vontade para dar de comer a uma comunidade. Ele nutre desejos, vidas e pratica encontros de pessoas, de sentimentos e de certezas e incertezas pois o mar é mais uma vida em movimento.

Nesse movimento, foi necessário traçar itinerários, distinguir papéis, compreender as dinâmicas do ofício com um certo distanciamento e uma suposta imparcialidade. Isso foi necessário

para darmos conta de que os resultados obtidos não fornecem as mesmas respostas que extraímos do exercício do trabalho educativo no cotidiano institucional formal em atividade. Em meio às operações institucionalizadas e às práticas ordinárias (Chartier, 2000), o ir e vir dos dias, dos atos no mapeamento das tarefas e o desenvolvimento das agendas das demandas dos cursos tomavam de empréstimo o pensar, o tempo e os saberes de **si e do outro** para cumprir o trabalho que envolvia um grupo multidiverso e plural, vivenciado em uma comunidade de prática. Os saberes se associavam, mesclavam-se, completavam-se e geravam múltiplas redes de aprendizado, de troca e de crescimento coletivo.

As investidas nos dados demandaram uma vontade de saber a partir de uma escuta sensível (Barbier, 2002), que é aquela que não começa por interpretar imediatamente a realidade, mas aquela que suspende todo julgamento precipitado. É uma escuta que procurou “[...] compreender, por ‘empatia’, o sentido existente em uma prática ou situação, [...] uma escuta que **aceitou** surpreender-se pelo desconhecido que, incessantemente, anima a vida” (Barbier, 2002, p. 3, grifo nosso). Essa escuta é parte do ato comunicativo, cujo silêncio é, também, um componente essencial a ser analisado, como alerta Paulo Freire (2006):

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2006, p. 117).

O fato é que instauramos uma comunicação composta de múltiplas vozes e transformamos dados em significado em meio às múltiplas relações constituídas por um sistema complexo e plural de pessoas e de suas expressões permeadas de questionamentos em busca de uma comunicação autêntica. Nesse percurso, entendemos que uma pauta de escuta deve reconhecer a realidade e o ritmo do outro, os saberes do outro, o lugar do outro, os papéis que ele ocupa naquele contexto. Afinal, são sujeitos que emprestam um tempo seu, um momento de si e de suas experiências para serem ouvidos numa relação de partilha e diálogo. Essas experiências concentraram subjetividades porque se entende que “o trabalho é, **também**, da alçada da subjetividade [...] e *naquilo que ele tem de essencial, não pertence **somente** ao mundo visível*” (Dejours, 2004, p. 30, grifo nosso).

Nesse processo de investigação, reconhecemos que a atividade do ser humano é complexa e culturalmente influenciada, implicando um processo de transformação com e do contexto, em que as atividades somente adquirem significado a partir de um sistema de comportamento social e consciente

e comprometio com a emancipação (Freire, 1987). Partimos do princípio de que as pessoas são seres coletivos e que ativamente criam seus mundos através da interpretação, que nunca é um ato individual pura e simplesmente – há sempre um pouco do coletivo. Assim, orientamos a análise de dados na dimensão da escuta plural, sensível, paciente e sutil enriquecida pela dialogicidade – de fora para dentro e de dentro para fora – de um ambiente institucional vinculado a um espaço social que envolve os profissionais (sujeitos da investigação) e o profissional (investigador).

7.2 À guisa de conclusão

Esta pesquisa se propôs a analisar o trabalho do Design da EaD na Univeridade do Estado de Santa Catarina, tendo como campo o Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD com sua proposta de trabalho adotada. Os participantes da pesquisa foram os professores das disciplinas e os *designers* instrucionais. Consideramos nesta análise a mobilização e a utilização dos saberes e modos de pensar que incidem diretamente sobre as decisões e o desenvolvimento das tarefas que são realizadas no cotidiano de trabalho para atender uma determinada demanda. O trabalho é realizado em comunidade em que a colaboração tem sido um componente essencial, assim a comunicação entre os profissionais adquire uma posição de destaque porque o diálogo é o que move as relações.

No decorrer das análises nos deparamos com situações de ampla colaboração onde os profissionais, para o desenvolvimento do seu trabalho atuaram sob uma situação de partilha, não só de saberes, mas de modos de pensar e de fazer. Percebemos que há uma situação relacional contínua, o que move a equipe na construção do produto final e gera o conceito de produto, propriamente dito. As relações não são hierárquicas, há uma diálogo autêntico e reflexivo própria de uma comunicação autêntica. A comunidade de prática se mostrou um locus favorável a estas interações e ali se reconhece a produção de novos saberes e modos interativos de atuação do início ao fim da demanda pela solução. Os profissionais possuem distintos itinerários formativos e diferentes experiências de trabalho, o que é um dos aspectos agregador de conhecimentos para ambos os profissionais em situação de trabalho.

Verificamos que o *Design* desenvolvido é flexível, situado e composto por aspectos culturais e é colaborativo na sua essência. Os profissionais descartam a ideia de uma estrutura fixa de *Design* porque não corrobora com o modo como entendem o processo formativo, que deve ser flexível e democrático.

O *Design*, segundo o ponto de vista dos participantes, se nutre de múltiplas experiências e das diferentes modalidades educativas (presencial e a distância) que convergem para gerar processos educativos mais adequados ao processo de ensino e de aprendizagem. Não se trata de uma comparação, mas de perceber que ambas as modalidades são educação resguardadas as suas especificidades.

Com todas as evidências baseadas nas análises e interpretações feitas, verificamos um **modo de atividade único** de *Design* em um ambiente pluridiverso de saberes, que são heterogêneos e plurais e, de relações que, sabemos, nunca se apresentam de maneira igual. Os modos de pensar que se alternam de acordo com as relações que a atividade humana favorece. Sob essa linha de pensamento, ao analisar os modos de pensar, os papéis, as atividades, as tomadas de decisão no *Design* da EaD em um contexto institucional, pode-se dizer que os participantes o fazem sempre com a prudência de não percebê-los tão somente associados aos seus atos subjetivos de idear, de criar e de implementar soluções de *Design*, como uma sequência de etapas sucessivas e objetivas pura e simplesmente, o realizam voltados para o saber e para o sentir do outro. Isso se dá, sobretudo, porque há respeito ao colega e porque esses participantes consideram o ato de criar e implementar como uma obra que é sempre coletiva, ou seja, a ação *de si* está em associação direta à ação do *outro* e envolve sentimentos (afetos, emoções, desejos, frustrações, sonhos e esperanças, finalidades) de todos os envolvidos.

O *Design* ganhou espaço na Educação Superior como uma intersecção de vários componentes necessários não só à estrutura de EaD: segundo os participantes, não é mais possível fazer educação sem ele; potencializar “encontros” que constroem saberes e geram aprendizados já é uma necessidade. Percebeu-se que há correlação muito forte entre as modalidades, reforçando a ideia de que a educação é o pano de fundo. Há uma lógica diferente na educação a distância, e o *Design*, do ponto de vista colaborativo, preconiza estratégias que reinventam os modos de organizar as atividades de ensino e de aprendizagem.

Esta conclusão, portanto, não é uma simples finalização de tese: traz o modelo de *Design* defendido e anunciado na problematização. É um *Design* que se mostrou situado, humano e coautorial por se tratar de uma abordagem que catalisa expressões de “muitos olhares” na criação de produtos ou serviços que geram um conceito para atender uma necessidade humana. Essas ações são desenvolvidas por meio de projetos, levando em conta os princípios da educação, a relação humana envolvida e o contexto situacional – social, histórico e cultural que é parte inerente dessa construção, pelo trabalho. Uma tendência baseada na inovação coloca o profissional como sujeito ativo do processo

de criar e cocriar uma dada solução, entretanto, ainda há muito a explorar sobre o *Design* da EaD sob o ponto de vista de uma abordagem colaborativa, em Comunidade de Prática, centrada em processos negociados por meio do diálogo entre professor e *designer* instrucional. Isso ocorre, justamente, porque essa abordagem se faz com identidades e formas de pensar individuais que se transformam em coletivas no ato do trabalho.

Os saberes e os modos de pensar de ambos os profissionais são os protagonistas e componentes relevantes para o desenvolvimento do *Design* da EaD na Educação Superior, sob uma proposta colaborativa. Com a imersão na prática cotidiana, reconhecemos que o *Design* da EaD catalisa elementos como o tempo e o espaço, a tecnologia; didatiza a ciência e prepara um solo fértil e amigável para a construção de conhecimentos coletivos; lida com identidades, papéis, com o lugar do ser humano no mundo e, com o mundo, o qual é concebido como um espaço de interação plural. Ao mesmo tempo que a literatura nos orientava a revisitar os modelos existentes, a investigação nos mostrou que existem múltiplas teorias que podem sustentar as atividades cotidianas do *Design* porque uma solução nunca é igual à outra justamente pela composição das redes de negociação entre professor e *designer*, como é este estudo de caso.

Para compreender melhor o terreno sob o qual o *Design* da EaD é gerado foi preciso entender as implicações dessas aproximações na organização e gestão da aprendizagem, foi preciso ouvir os participantes sobre o dia a dia do trabalho, entender qual a fonte dos saberes mobilizados, como eram utilizados e quais eram necessários para propor uma solução eficiente. Verificamos que uma solução possui vários níveis de eficiência e o trabalho conjunto potencializa a inovação, pois o que cada um sabe e o papel que cada um ocupa naquela relação de parceria são componentes importantes e agregam valor à solução.

Percebemos que não há uma hierarquia nos modos de saber e de ser na relação profissional de ambos. Há uma consideração pelo trabalho do outro, pelos conhecimentos que são trazidos à pauta e que servem à composição de novas propostas pedagógicas de *Design*, e essa condição é dada pela colaboração. O que nos ficou evidente é que um profissional depende do outro para construir uma obra completa – coautoral, por isso não nasce outra coisa senão uma obra coletiva, cujas responsabilidades são compartilhadas e, neste sentido, pode nascer uma relação criativa e inovadora. Conforme os dados nos revelaram, quando algo é incorporado como conhecimento, abre-se um espaço à inovação.

A Investigação demonstrou, com as evidências analíticas, que não **há um único modelo de *Design***, pois os modos como os participantes interagem e potencializam as relações desencadeiam distintos modelos, sempre flexíveis. Há de se ressaltar, no entanto, que desvelamos componentes

importantes que são derivados de um processo de colaboração em uma comunidade de prática em que ambos os profissionais mobilizam e utilizam seus saberes, mas não abrem mão de seus lugares (papéis) na relação. É juntos que definem a proposta e decidem o desenvolvimento, pois ficou evidente que “os papéis se misturam”. Essa identidade é dada pelo histórico vivido como profissional e como pessoa, pela experiência adquirida ao longo da vida em distintos contextos e pelas aprendizagens construídas no dia a dia da relação.

Há de se considerar os sentimentos de alteridade, de respeito ao trabalho do outro, mas essencialmente há uma **corresponsabilidade, cooperação, colaboração** e comprometimento com o todo (coletivo) na tomada de **decisões, que são sempre negociadas**. As partes já não são mais uma justaposição de peças ou de pequenos episódios para formar o todo. O **todo é uma trama articulada**, cujas partes também são tecidas em um conjunto no qual estão associados os sentimentos, os saberes, o lugar e as identidades de cada profissional. Há uma conjugação sistêmica no trabalho do *Design* que é colaborativo. **Os saberes se associam, se ampliam e forma uma rede.**

Nessa linha, à medida que as atividades de *Design* dos cursos avançavam no decorrer do tempo, reconheceu-se a necessidade de percebê-las no contexto das tecnologias na educação. Mas era preciso, acima de tudo, dar voz aos sujeitos diretos dessa relação pedagógica – o professor e o *designer*, que trazem ao contexto as vozes dos seus interlocutores mais próximos – os tutores e os estudantes que integram, como uma rede de significados, o modelo ou a matriz conceitual que se projeta.

Com os contributos teóricos no âmbito da relação educação-*Design* e da Pedagogia como ciência que é “a prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes – no confronto dos saberes teóricos” (Pimenta, 2011, p. 54), foi possível delinear o problema de investigação que emerge do desejo de investigar o fenômeno *Design* da EaD, considerando a colaboração dos profissionais da equipe multidisciplinar – docente e *designer* que atuam em comunidade da Comunidade de Prática.

Partiu-se do pressuposto que o *Design* colaborativo, desenvolvido em Comunidade de Prática, mobiliza saberes diversos, modos de pensar alternados e, conseqüentemente, modos de agir e de decidir em constante diálogo que, além de criar redes de significado que impactam diretamente no modelo de *Design* desenvolvido, geram aprendizagem e inovação. As situações cotidianas, a intensidade das relações, o contexto, as demandas, as bases epistemológicas dos cursos e as

diretrizes da instituição são expressões que balizam uma representação de tendência particular, mas que detêm uma base teórica que institui uma matriz ou esquema conceitual único.

No capítulo anterior apresentamos os esquemas, fruto das análises e interpretações feitas no decorrer da pesquisa. O primeiro (Figura VI.12) é a matriz central e designa todos os demais. Este esquema concentra os três componentes essenciais. 1) **o saber**, composto do pedagógico, tecnológico, epistemológico e experiencial; 2) **o pensar**, que se alterna entre colaborativo sistêmico, subjetivo e criativo; 3) **a atividade**, que se apresenta como situada, flexível, reflexiva e coletiva. Neste conjunto de componentes que envolvem a prática, encontramos relações profissionais não hierarquizadas que designam gêneros profissionais híbridos, experiências plurais, sistema de regras aberto, atividade coletiva e situada, visão multidisciplinar, dialogicidade. Ambos os componentes se retroalimentam sugerindo uma comunicação (autêntica), a colaboração e a coautoria.

A figura VI.13 apresenta uma rede de palavras que fortalecem a matriz conceitual inicial. Trata-se de uma rede rizomática que interage nas quatro etapas de desenvolvimento do *Design* da EaD (ideação, criação, implementação e avaliação). Ali estão concentradas as expressões que integram a proposta teórica, que está relacionada aos três componentes centrais: o saber, o pensar e a atividade. Expressam atitudes, sentimentos e princípios de trabalho em grupo, cujas aprendizagens se expendem na troca e geram novos saberes.

O terceiro esquema (Figura IV.14) explicita os princípios do **CoDESIGN** que os definimos com base nos três componentes centrais e seus desdobramentos, já apresentados. Tratamos aqui o *Design* com base no conceito amplo de educação, de convergência de modalidades educativas e que são subsidiadas pelos paradigmas vigentes. Desencadeamos princípios que são responsáveis por definir o **CoDESIGN** como **conceito em transição**, na dimensão teórica e prática, pois seus pressupostos não permitem percebê-lo como um conceito fechado ou linear. As atividades, a depender da forma como são executadas o designam aberto ou fechado, não é o caso nesta tese. Este modelo defendido só aceita uma proposta aberta. Nesse sentido, realizamos alertas e recomendações: o modelo de *Design* apresentado nesta tese é denominado **“Co”** porque é **colaborativo, corresponsável e coautoral**, em virtude de todos os componentes que o embasam e sustentam as atividades. A justificativa é a de que os agentes trabalham juntos, compartilham espaços, selecionam ferramentas e criam recursos, socializam saberes, modos de pensar que se alternam, criam estratégias, dialogam, avaliam e retroalimentam os processos sob uma perspectiva colaborativa em todas as etapas de desenvolvimento da solução. O terceiro esquema trata do modelo operacional (Figura VI. 14) que apresenta o modo como ele pode ser visualizado na prática, operacionalmente, sob

um **sistema de ciclos em espiral** que retroalimentam as decisões e as atividades. Neste esquema, estão envolvidos os componentes práticos da operação de *Design*. Os esquemas anteriores estão imbricados nesta representação. Há pessoas, processos e produtos, ou seja, o **CoDESIGN** é composto de aspectos materiais e não materiais, que se processam a partir da demanda objetiva para buscar uma solução de *Design*. Esses são os resultados que evidenciam as análises, são expressões de vozes e de ações, cuja oportunidade foi nos dada pelo desenvolvimento deste estudo deste caso.

Ressaltamos que, quando se provoca a oportunidade de ouvir os profissionais em uma investigação, sobre o que constituem suas práticas, tem-se também a oportunidade de renovar processos pela ciência e criar tendências novas ou sob outras abordagens, que podem ser adotadas como referência em contextos diversos, em qualquer parte do mundo.

Quando os profissionais estão na relação eu-outro, em diálogo autêntico, haverá necessariamente uma dinâmica de fortalecimento constante das atividades, conforme já evidenciamos. Se nos reportamos ao paradigma emergente, é admissível assumir a abordagem referencial e sistêmica como um *locus* explicativo e voltado a um olhar contextualizado e multidisciplinar, olhar este que reconhece a dimensão holística dos sujeitos sobre as atividades em desenvolvimento.

À guisa de conclusão desta tese partimos do pressuposto de que o *Design* colaborativo, desenvolvido em comunidade de prática mobiliza saberes, modos de pensar alternados e, conseqüentemente, modos de decidir e agir em total sintonia entre professor e *designer*. Há o estabelecimento de um diálogo autêntico entre eles. Ambos emprestam um pouco de si e recebem um pouco do outro, porém, há de se atentar que eles não perdem as suas identidades. Criam-se redes de saberes e emergem novos saberes em associação, estes são capazes de gerar um processo no qual todos aprendem. Sobre isso, podemos falar da aprendizagem expansiva: quanto mais incorporamos saberes, mais possibilidades de criar mobilizamos. E esses modos de administrar esses saberes são aplicados ao *Design* e, a partir deles, conseguimos novas e eficientes soluções. A criatividade nasce das relações intersubjetivas e das possibilidades de troca e muito na responsabilidade da partilha, que gera a corresponsabilidade.

As situações cotidianas, a intensidade das relações, o contexto, as demandas, os obstáculos, as bases epistemológicas dos cursos e as diretrizes da instituição são expressões e indícios que balizam uma representação de tendência particular, mas que detêm uma base teórica que institui **uma matriz ou esquema conceitual**. Entendida dessa maneira foi a **expressão coautoral** que definiu o modelo denominado **CoDesign**, como resultado dos trabalhos desta investigação.

Neste momento, é importante concretizar duas valiosas experiências: a primeira é uma investigação sobre um campo pouco explorado – a dos saberes e do pensar dos profissionais da equipe do *Design* da EaD, nomeadamente do professor e do *designer* instrucional –; e a segunda, uma experiência de natureza etnográfica que estuda o trabalho educativo do *Design* em um curso de doutoramento em educação de uma universidade portuguesa.

Apresentamos esta tese como apresentaríamos a arte em forma de rede – feita de linhas, de pontos e cores, como uma peça que aceita um ponto a mais, uma linha e outra cor. A tese é como uma rede tecida no curso do tempo, ponto a ponto, com cores inusitadas, do previsível, da descoberta, mas também da surpresa. Em cada linha, há uma escolha; em cada escolha, um desenho se revela. A tese é como uma arte – não nasce sem imaginação, sem a mobilização de saberes, sem criatividade, sem o esforço do pensar como tecer o próximo ponto, ou melhor, não nasce sem trabalho. Não é algo puramente intuitivo ou dedutivo. A nossa tese é isso, se revelou na dinâmica do existir, do ser, do sentir e do fazer criativo. Se, para Vygotsky, (1999) a arte é percepção, emoção, criatividade e imaginação, “é o social em nós” e tem função de superação do sentimento individual, a tese também nos revela isso, um coletivo em nós porque o seu conteúdo deverá estar disponível ao porvir, para servir de base para futuras elaborações. As relações do dia a dia, as histórias, os casos, o ambiente, os caracteres, a narrativa e tudo o que existe nela não pode existir fora da própria narrativa que a reproduz, do modo inteligível e coerente de ser e de fazer, fora do âmbito de uma obra coletiva.

É só por meio da riqueza humana, das experiências compartilhadas que podemos cultivar o sentimento humano da coautoria. É na colaboração que chegamos a projetos únicos, pois há um pouco de cada um neles, e isso não é passível de repetição. É a forma humanizada de desenvolver o trabalho e realizar as atividades de *Design*, neste caso. “*Quem ganha é o estudante*”, frase muito pronunciada no decorrer dos diálogos. O que era de cada um passou a fazer parte de uma ampla e coletiva obra.

7.3. Limitações da pesquisa e possibilidades futuras

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o *Design* da EaD, analisado sob o ponto de vista do trabalho de pessoas, sujeitos em situação em um mundo dinâmico. Profissionais advindos de contextos diversos e com identidades heterogêneas. Trata-se de uma pesquisa de tendência etnográfica onde a subjetividade e a identidade de cada um foi considerada. Os modos de ser, de fazer e de sentir entranharam-se ao cotidiano do trabalho e serviu ao pesquisador como fonte de análise e interpretação. Tratamos de um estudo de caso, onde a rotina de um grupo apresentou-se sob

condições diversas – na ordem do pessoal, do profissional e institucional. Portanto, esta pesquisa não pretende e nunca pretendeu generalizar qualquer prática, pois se trata de um estudo de um caso particular, em um contexto específico. Esse estudo não será capaz de responder todas as questões relativas ao trabalho do *Design* da EaD, que se beneficia de infinitas possibilidades de construção por envolver muitos sujeitos, com identidades diferentes e contextos múltiplos de trabalho. Portanto, diante do exposto, alertamos sobre os limites dessa pesquisa e acreditamos que esta será uma grande possibilidade de refletir sobre o tema e problematização com outros enfoques e pontos de vista. Esta pesquisa transcorreu em um tempo relativamente longo, exigência de uma pesquisa etnográfica, mas talvez tenha deixado a desejar com relação a) observações diárias: poderiam ter sido mais constantes, mas a rotina de cada um na instituição era muito intensa e colhemos o que foi possível. b) pouco estudos encontrados na literatura que tratam do *Design* da EaD sob esta perspectiva – do trabalho em comunidade de prática: os estudos são em sua maioria sobre a ação do *designer* como ator de um processo individual e não atuando em comunidade de prática, na relação direta do início ao fim da solução.

Assim, entende-se que sobram possibilidades de pesquisa futuras sobre o assunto/tema como forma de ampliar o campo de conhecimento do *Design* da EaD. Uma sugestão é tratar especificamente das aprendizagens coletivas, por exemplo, geradas na relação de parceria ou sobre as competências em situação de colaboração, das limitações de trabalho precarizado na educação, quando considerarmos a valorização profissional ou da sua profissionalidade em carreiras ainda não reconhecidas oficialmente. Esperamos, de fato, que este trabalho possa frutificar em outros contextos com novos olhares sobre o tema em questão e possa oferecer subsídios para gerar novas pesquisas.

Finalizamos esta tese completando a história que inspirou as “primeiras palavras” desta autoria. A dificuldade de iniciar a escrever traduz-se em filosofia de vida quando podemos pensar sobre a “viagem de descobertas” quase findada. Trazemos, então, aqui, o final das “Memórias de Emília”, da obra de Monteiro Lobato.

A boneca Emília contou toda a história da sua vida, tendo o Sr. Visconde como relator. É certo que ele a questionava e a fazia pensar o tempo inteiro, a fazia refletir sobre o que dizia porque ela “era deveras” tagarela e muito falava sem pensar. Chamava a atenção de seus exageros, mas a danadinha tinha respostas para tudo, pois escrever é uma forma de colocar o pensamento em ação, e às vezes o pensamento dela era mais rápido que o vento.

Emília era literária, dizia as palavras despidas de simbolismos, ainda não havia aprendido muito de metáfora. Porém, dada a forma como se pronunciava, por vezes a consideravam uma

“verdadeira filósofa”, porque, segundo ela, quando ela falava, “todos ficam pensando, pensando” (Lobato, 1969, p. 11). E, como Emília se intitula “filósofa”, queria que as suas memórias começassem com a sua “filosofia de vida”. “Cuidado, Marquesa! Mil sábios já tentaram explicar a vida e se estrepam” (Lobato, 1969, p. 12), chamava a atenção o Visconde de Sabugosa. Quando muito rapidamente ela exclamou:

Pois eu não me estreparei. A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem pára de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca (Lobato, 1969, p. 12).

O Sr. Visconde, pensativo, ficou a olhar no teto, e Emília complementou:

A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e brinca; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.
E depois que morre? – perguntou o Visconde.
Depois que morre vira hipótese. É ou não é?
O Visconde teve que concordar que era (Lobato, 1969, p. 12).

E, com essa reflexão, finaliza-se esta tese! Mas... ainda devemos dizer que, de todo este percurso – de alegrias, desafios e enfrentamentos

Trago dentro domeu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
(Álvaro de Campos - Heterônimo de Fernando Pessoa).

Assim, com base nesses estudos, tenho a dizer, por fim, que todos os que passaram por mim deixaram algo de si e levaram um pouco de mim... e o que virá? Se transformou em hipótese.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abagnano, N. (2000). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Abnt. (2010). *ISO 9241*. Consultado em Maio 22, 2020, em <https://www.abntcatalogo.com.br/pub.aspx?ID=3007>.
- Alves, J. R. (2009). A história da EaD no Brasil. In F. M. Litto & M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte* (pp. 9-13). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Alves, L. (2001). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *RBAAD: Associação Brasileira de Educação a Distância* (Vol. 10). Consultado em Setembro 22, 2018, em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf.
- Amador, F. & Fonseca, T. M. G. (2014). Atividade: o Trabalho sob o signo do inacabamento. In D. S. Rosemberg, J. Ronchi Filho. & M. E. Barros (Orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises* (pp. 21-52). Vitória: EDUFES.
- Amatuzzi, M. M. (2010). *Rogers: ética humanista e psicoterapia*. Campinas SP: Alínea.
- André, M. E. D. (1984). Estudo de caso seu potencial na Educação. *Cadernos de pesquisa*, (49), 51-54.
- André, M. E. D. (2002). *A Etnografia da Prática Escolar* (8ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- André, M. E. D. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber livros.
- André, M. E. D. (2013). Educação e Contemporaneidade. *Revista FAEEBA*, 22(40), 95-103.
- André, M. E. D. (2018). Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 119-131. Consultado em Agosto 02, 2018, em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>.
- Anjos, D. D. & Magro, R. S. (2008). A função psicológica do trabalho. *Pro-Posições*, 19(1), 221-224. Consultado em Setembro 21, 2019, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000100023&lng=en&nrm=iso.
- Arantes, V. (Org.). (2001). *Educação a Distância: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Ardoino, J. G. (1988). Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In Barbosa, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar.
- Aretio, L. G. (1994). *Educación a distancia hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Aretio, L. G. (1997). La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral. *Materiales para la Educación de Adultos*, Madrid, 8-9, 15-20.

- Aretio, L. G. (2002). *La Educación a distância: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Arroyo, M. G. (1987). A escola e o Movimento Social: relativizando a escola. *Revista da Associação Nacional da Educação*, 6(12).
- Arroyo, M. G. (1991). Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In T. T. Silva (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Azevedo, M. A. (2012). Psicologia humana e EaD. In F. Litto & M. Formiga (Org.). *Educação a distância* (2ª ed.). Estado da Arte. São Paulo: Pearson.
- Bakhtin, M. & Volochinov, V. N. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (6ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barbier, R. (2002). L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé - Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF Brasília, Consultado em Setembro 21, 2019, em <http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa/Portugal: Edições 70.
- Barreto, R. G. (2009). *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EduERJ.
- Barros, M. E. B., Passos, E. & Eirado, A. (2014). Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. *Psicologia & Sociedade*. 26,150-160.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos Pedagógicos para a Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed.
- Behrens, M. A. (2014). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (21ª ed., pp. 71-97). Campinas, SP: Papyrus.
- Behrens, M. A. (1999). A prática pedagógica e o desafiado paradigma emergente. *Rev. bras. Est. Pedag.*, 80(196), 383-403. Consultado em Setembro 21, 2018, em <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf>.
- Beiler, A., Lage, L. C. & Medeiros, M. F. (2003). Educação a distância: novos desafios na virtualidade dos horizontes educacionais. In M. F. Medeiros & E. T. Faria (Orgs.). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento* (pp. 61-76). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Belloni, M. L. (2005). Educação A Distância E Inovação Tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(1), 187-198. Consultado em Julho 18, 2018, em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462005000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=pt.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio Sobre A Educação A Distância No Brasil. *Educação & Sociedade*, XXIII(78).

- Belloni, M. L. (2001). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.
- Belloni, M. L. (1999). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.
- Bernardes, M. E. M. (2010). A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. *Rev. psicol. polít.*, 10(20), 293-296. Consultado em Setembro 27, 2019, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200008&lng=pt&nrm=iso.
- Bicudo, M. A. V. & Esposito, V. H. C. (Orgs.). (1997). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* (2ª ed.). Piracicaba: Editora Unesp.
- Binz, J. F. (2003). Interação medida, autoconceito e internalidade: um estudo quantitativo realizado em cursos de especialização a distância. In M. Medeiros & E. Faria (Orgs.). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Bondia, L. J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, 19, 20-28. Consultado em Junho 21, 2018, em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- Brasil. (2009). Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*. Consultado em Fevereiro 28, 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm.
- Brasil. (2005). Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*. Consultado em Fevereiro 28, 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm.
- Brasil. (2006). Decreto N° 5.800, de 8 de junho de 2006. *Diário Oficial da União*. Consultado em Janeiro 28, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm.
- Brasil. (2016). Resolução CNE N° 1, de 11 de março de 2016. *Diário Oficial da União*. Consultado em Julho 18, 2018, em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>.
- Brasil. (2007). MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância*. MEC: Brasília.
- Brasil. (2003). MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância*. MEC: Brasília. Consultado em Janeiro 28, 2018 em <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. (2014). *Projeto Cne/Unesco 914brz1142.3 Desenvolvimento, Aprimoramento E Consolidação De Uma Educação Nacional De Qualidade - Educação A Distância Na Educação Superior*. Consultado em Agosto 10, 2018, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192.

- Brasil. (2012a). *Classificação Brasileira de Ocupações: CBO-2010* (3ª ed.). Brasília: Ministério do Trabalho. Consultado em Janeiro 10, 2018, em <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>.
- Brasil. (2012b). *Resolução CNS nº 466/2012*. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Consultado em Janeiro 10, 2017, em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Brasil. (1998). Decreto-Lei n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. *Diário Oficial da União*. Consultado em Fevereiro 28, 2017, em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>.
- Brasil. (2020). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Consultado em Janeiro 10, 2020, em <https://www.fnde.gov.br/>.
- Brasil. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Consultado em Fevereiro 28, 2017, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (1993). Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC. Consultado em Fevereiro 02, 2018, em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*. Consultado em Fevereiro 28, 2017, em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf.
- Brown, T. (2010). *Design thinking: uma metodologia poderosa para detectar o fim das velhas idéias*. Brasil: Editora Elsevier.
- Campos, G. H. B. (2009). EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In F. M. Litto & M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte* (pp. 271-281). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Capes. (2020). Consultado em Julho 6, 2020, em <http://www.uab.capes.gov.br/>.
- Carroll, L. (1980). *As Aventuras de Alice*. São Paulo: Summus.
- Carvalho, A. B. G. & Pimenta, S. A. (2010). Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. *Práxis Educacional*, 6(9), 101-123.
- Castells, M. A. (2003). Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. In *Fim do Milênio* (Vol. 3). São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (1999). *A era da informação: economia, sociedade e cultura a sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Castro, A. M. D. A (2003). Mudanças Tecnológicas e a reforma educacional da década de noventa. *Revista Carpe Diem: Facex*, 2/3, 110-123.

- Catapan, A. H. (2009). Mediação pedagógica diferenciada. In K. M. Alonso, R. S. Rodrigues & J. G. Barbosa (Orgs). *Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais* (pp. 71-97). Cuiabá: EdUFMT.
- Cattani, D. B. (2000). Estudos de História da Profissão Docente. In *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cavalcanti, C. C. & Filatro, A. (2016). *Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva.
- Certeau, M. (1996). *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar*. Petrópolis: Vozes.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Chartier, A-M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 157-168. Consultado em Agosto 20, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>.
- Chauí, M. (1994). *O que é ideologia* (38ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Chaves Filho, H. (2007). A Universidade aberta do Brasil: Estratégia para a formação superior na modalidade EaD. *Fonte*, 85-91.
- Chaves, I. G., Bittencourt, P. J. & Taralli, C. H. (2013). O Design centrado no Humano na atual pesquisa Brasileira - Uma análise através das perspectivas de Klaus Krippendorff e da Ideo. *HOLOS*, 29(6), 213-225.
- Chizzotti, A. (1994). O cotidiano e as pesquisas em educação. In I. Fazenda (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional* (pp. 85-98). São Paulo: Cortez.
- Ciampa, A. C. (2007). *A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- Clot, Y. (2014). Prefácio. In D. S. Rosemberg, J. Ronchi Filho & M. E. Barros (Orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: EDUFES.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e Poder de Agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2006). Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, 17(2). Consultado em Fevereiro 10, 2019, em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2364/50_dossie_clot_y.pdf.
- Clot, Y. (2007). *Função Psicológica do Trabalho* (2ª ed.). Petrópolis RJ: Vozes.
- Coicaud, S. (2001). A Colaboração Institucional na Educação a Distância. In E. Litwin (Org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 53-72). Porto Alegre: Artmed.

- Cole, M. (1996). Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In L. C. Moll (Org.). *Vigotsky e a Educação* (pp. 85-106). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conole, G. (2012). *Designing for Learning in an Open World*. London-NY: Springer.
- Costa, C. J. & Pimentel, N. M. (2009). O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores no Brasil. *Educação Temática Digital – ETD*, 10(2), 71-90.
- Costa, G. L. M. (2008). Mudanças da Cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado por tecnologia de Informação e comunicação. *Perspectivas em Ciências da Informação*, 13(1), 152-165, 2008. Consultado em Janeiro 28, 2020, em <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/164/416>.
- Costa, M. L. F (Org.). (2013). *Educação a distância no Brasil: Avanços e Perspectivas*. Mariunga: Eduem.
- Couceiro, S. (2002). Os desafios da história cultural. In B. Joanildo (Org.). *Cultura e Identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Rev. Educar*, 31, 213-230.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14(3), 27-34. Consultado em Julho 05, 2018, em <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.
- Demo, P. (2002). *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dencker e Viá, A. F. M; & Via, S. C. (2008). *Pesquisa empírica em Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Futura.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dicio (2020). *Dicionário online de português*. Consultado em Janeiro 15, 2020, <https://www.dicio.com.br/>
- Duarte, A. (2011). Hannah Arendt e o pensamento 'da' comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. *Rev. o que nos faz pensa*, 29.
- Duarte, N. (1999). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky* (2ª ed.). Campinas/SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: São Paulo: Autores Associados.
- Engels, F. (1979). *A Dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. Consultado em Abril 28, 2018, em <http://www.virtuosoed.com/Expansive%20Learning.pdf>.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 45-56. Consultado em Abril 28, 2018, em <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.002>.
- Faria, E. T., Marques, J. C. & Colla, A. L. (2003). Gerenciamento e Coordenação de Cursos Virtuais como desafios à criação de Comunidades de Aprendizagem. In M. F. Medeiros & E. T. Faria (Orgs.). *Educação a distância. cartografias pulsantes em movimento* (pp. 229-247). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ferreira, M. & Mill, D. (2013). Institucionalização da Educação a Distância no Superior Público Brasileiro: Desafios e Estratégias. In F. Fidalgo et al. (Orgs.). *Educação a distância: Meios, atores e Processos*. CAED: UFMG.
- Filatro, A. (2009). As teorias pedagógicas em EaD. In F. Litto & M. Formiga. *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Filatro, A. (2007). *Design Instrucional Contextualizado: Educação e Tecnologia*. São Paulo: Senac.
- Filatro, A. (2008). *Design Instrucional na Prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Filatro, A. & Piconez, S. C. B. (2004). *Design Instrucional contextualizado*. ABED. Consultado em Março 15, 2018, em https://www.academia.edu/646792/Design_instrucional_contextualizado_educa%C3%A7%C3%A3o_e_tecnologia.
- Fleury, A. & Fleury, M. (2001). A competência e aprendizagem organizacional. In Fleury, A. & Fleury, M. A. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Fogaça, F. C. & Halu, R. C. (2017). Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. *RBLA*, 17(3), 427-454. Consultado em Janeiro 15, 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-201711522.pdf>.
- Fonseca, J. C. F. (2009). A psicologia do trabalho e os processos de formação de educadores na educação profissional de nível básico: itinerários diversos, encruzilhadas constantes. *Psicologia em Revista*, 15(1), 212-231.
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Anais da XXI Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, setembro de 1998. Consultado em Fevereiro 03, 2018, em https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf
- Fontana, R. (1996). A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In A. L. Smolka & M. C. R. Góes. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (5ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

- Fontes, M. (2015). Manuel Castells: "a comunicação em rede está revitalizando a democracia". Entrevista. *Correio da Bahia. Fronteira do Pensamento* – Entrevista. Consultado em Julho 02, 2018, em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>.
- Formiga, M. (2009). A terminologia da EaD. In F. Litto & M. Formiga. *Educação à distância: o estado da arte* (pp. 39-43). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Francisco, W. C. (2008). *Taylorismo e Fordismo. Elaborado com a colaboração da Equipe Brasil Escola*. Consultado em Junho 02, 2018, em <http://www.brasilecola.com/geografia/taylorismofordismo.htm>.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (34^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (3^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. T. A. (1996). Bakhtin e a Psicologia. In C. A. Faraco, C. Tezza & G. Castro (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: UFPR.
- Freitas, M. T. A. (2004). O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, 30(1), 109-138. Consultado em Junho 05, 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a07v30n1.pdf>.
- Freitas, P. R. & Boechat, I. T. (2018). A Psicologia de Carl Rogers e a Pedagogia de Paulo Freire: Reflexões Sobre Docência. *Interdisciplinary Scientific Journal*, 6(5).
- Frigotto, G. (2002). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In G. Frigotto & M. Ciavatta (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica* (pp. 11-27). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. et al. (1992). *Trabalho e Educação*. Campinas: Papyrus; Cedes; São Paulo: Ande; Anped.
- Frizzo, G. F., Ribas, J. F. M. & Ferreira, M. L. S. (2013). A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. *Educação*, 38(3), 553-564. Consultado em Março 05, 2018, em <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364008.pdf>.
- Gamez, L. (2009). A estruturação de cursos em EaD. In F. Litto & M. Formiga (Orgs.). *Educação a*

- distância: Estado da Arte* (2ª ed., pp. 75-82). São Paulo: Pearson.
- Gariglio, J. A. & Burnier, S. (2012). Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista*, 28(1), 211-236.
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding Distance Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Gatti, B. A. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 65-81.
- Giroux, H. (1993). O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In T. T. Silva (Org.). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Godoy, A. S. (1995). Tipos Fundamentais de pesquisa qualitativa. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Gomes, R. (1994). A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In M. C. S. Minayo et al. (Orgs.). *Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade* (pp. 67-80). Petrópolis: Vozes.
- Gomez, M. V. (2004). *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez.
- Gray, D. E. (2012) *Pesquisa no mundo real* (2ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Green, J. L., Dixon, C. N. & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, 42, 13-79. Consultado em Agosto 02, 2018, em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>.
- Gustafson, K. A. (2002). *What is instructional Design?* Trends and issues in instructional Design and technology, 15-25.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1994). *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. São Paulo: Cortez.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1994). *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. São Paulo: Cortez.
- Harada, F. J. B., Chaves, I. G., Croluis, W. A., Fletcher, V. & Shor, P. (2016). O Design centrado no humano aplicado: A utilização da abordagem em diferentes projetos de Design. *Rev. Educação, Design, Sociedade e Sustentabilidade*, 87-107.
- Hegel, G. W. F. (1995). *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio (1830): III – A Filosofia do Espírito*. São Paulo: Loyola.
- Hirata, H. (1994). Polarização das qualificações ao modelo da competência. In C. Ferreti et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação* (pp. 128-137). Petrópolis: Vozes.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.
- Ipiranga, A. S. R. et al. (2005). Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. *Cad. EBAPE.BR*, 3(4), 1-17. Consultado em Dezembro 12, 2019, em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512005000400009&lng=en&nrm=iso.

- Jouanneaux, M. (2011). *De l'agir au travail*. Toulouse: Octarès.
- Keegan, D. (1983). *Six distance education theorists*. Hagen: Fern Universität, ZIFF.
- Kenski, V. (2003). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância* (2ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Kenski, V. (Org.). (2015). *Design Instrucional para Cursos Online*. São Paulo: Editora Senac.
- Khan, B. H. (2004). The People–Process–Product Continuum in E-Learning: The E-Learning P3 Model. *Issue of Educational Technology*, 44(5), 33-40. Consultado em Fevereiro 15, 2019, em https://participativelearning.org/pluginfile.php/525/mod_resource/content/9/elearning-p3model.pdf.
- Kipnis, B. (2009). Educação Superior a Distância: Tendências e Perspectivas. In F. M. Litto & M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte* (pp. 209-214). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Klimberg, L. (1997). *Introducción a la didáctica general*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Knüppel, M. A. C. (2013). Gestão Articulada de Polos: Espaço Múltiplo e Diverso. In M. L. F. Costa (Org.). *Educação a distância no Brasil: Avanços e Perspectivas*. Maringá: Eduem, 2013.
- Krippendorff, K. (2000). Propositions of Human-centeredness: A Philosophy for Design. In D. Durling & K. Friedman (Eds.). *Doctoral Education in Design: Foundations for the Future*. Staffordshire (UK): Staffordshire University Press. Consultado em Julho 15, 2018, em https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=asc_papers.
- Lacerda Santos, G. (Org.). (2003). *Tecnologias na educação e formação de professores*. Brasília: Editora Plano, v. 1, p. 11-30.
- Lacerda Santos, G. (Org.). (2011). *Educação e Pesquisa*, 37(2), 307-320. Consultado em Junho, 15 de 2019, em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf>
- Landim, C. M. P. (1997). *Educação A Distância: Algumas Considerações*. Rio De Janeiro: Edição do Autor.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, B. (2013). Design and the Evidence. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 105, 30-37. Consultado em Fevereiro 15, 2018, em www.sciencedirect.com.
- Leontiev, A. (1978a). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

- Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Rev. Brasileira de Educação*, 27, 5-24.
- Libâneo, J. C. (2010). As Teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da Educação. In J. C. Libâneo & A. Santos (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alinea.
- Libâneo, J. C. (2011). Educação Pedagogia e Didática: o campo investigativo da Pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In S. G. Pimenta (Org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- Lispector, C. (1998). *Água Viva*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- Litto, F. M. & Formiga, M. M. M. (Orgs.). (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Litwin, E. (Org.). (2001). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Litwin, E. (2001). Das tradições à Virtualidade. In E. Litwin (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Lobato, M. (1969). *Memórias de Emília* (16ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Lobo Neto, F. J. S. (2000). *Educação a Distância: regulamentação*. Brasília: Plano.
- Lobo Neto, F. J. S. (2006). Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In M. Silva (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lopes, L. F. & Pereira, M. F. R. (2017). O que e o quem da EaD. In M. F. R. Pereira, R. A. Moraes & T. Kazuko (Orgs.). *Educação a Distância (Ead): reflexões críticas e práticas*. Uberlândia/MG: Navegando Publicações.
- Lucena, C. & Fuks, H. (2000). *A Educação na Era da Internet: professores aprendizes na Web*. Rio de Janeiro: Clube do futuro.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.
- Luria, A. R. (2010). Vigotsky. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Machado, A. R. (2005). Entrevista com Yves Clot. *Psicologia da Educação*, 20, 155-160.
- Magalhaes, R. (2018). Design Discourse for Organization Design: Foundations in Human-Centered Design. *Design Issues*, 34(3). Consultado em Janeiro 15, 2019, em https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/desi_a_00493.

- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7(13), 31-44. Consultado em Junho 10, 2019, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003&lng=pt&nrm=iso.
- Maia, C. & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Maina, M, Craft, B & Mor, Y. (Eds.). *The Art & Science of Learning Design*. Rotterdam: SensePublishers.
- Margiotta, U. (Org.). (2014). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. LECCE/Itália: Pensa MultiMedia Editore.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Roma/Itália: Pensa Multimedia Editore.
- Margiotta, U. (2005a). *Pensare la Formazione: Strutture Esplicative, Trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2005b). Pianificazione estratégica dell'università virtuale. Opzione e prospettive. In P. E. Baldoni & U. Margiotta. *Progettare L'università Virtuale: comunicazione, tecnologia, modelli, esperienze*. Torino, Italia: UTET.
- Marques, J. C. (2003). Prefácio. In M. F. Medeiros & E. T Faria (Orgs.). *Educação a Distância: cartografias Pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, J. B. (2004). Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 26. Consultado em Julho 15, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>.
- Martucci, E. M. (2001). Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 25(2), 167-180. Consultado em Janeiro 13, 2019, em <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000005348/0d7e7bb86188374b506d7edb8f5c22db>.
- Marx, K. & Engels, F. (1984). *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Moraes.
- Marx, K. & Engels, F. (1987). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Marx, K. (1989). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- Marx, K. (2011). *O Capital* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.
- Masetto, M. T. (2014b). Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens (Orgs.). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (21ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Mattedi, A. P., Louzada, A. P. F., Teixeira, V. D., Pinheiro, D. A., Zamboni, J. & Barros, M. E. B. (2014). Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In D. S. Rosemberg, J. Ronchi Filho &

- M. E. Barros (Orgs.). *Trabalho docente e poder de agir. Clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: EDUFES.
- Mattos, C. L. G. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In C. L. G. Mattos & P. A. Castro (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* (pp. 49-83). Campina Grande: EDUEPB.
- Medeiros, G. M. & Medeiros, F. (2003). Uma Topologia para a Educação a Distância: a PUCRS Virtual. In M. F. Medeiros & E. T. Faria (Orgs.). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Medeiros, M. F., Herrlein, M. B. P. & Colla, A. L. (2003). Movimentos de um paradigma em EaD: um cristal em seus desdobramentos e diferenciações. In M. F. Medeiros & E. T. Faria (Orgs.). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mill, D. & Ferreira, M. (Orgs.). (2014). Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In A. M. R. Reali & D. Mill (Orgs.). *Educação a Distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos* (pp. 88-102). São Carlos: EdUFSCar.
- Mill, D. (2011). Virtudes e dificuldades da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma breve análise. In F. Litto & M. Formiga (Orgs.). *Educação a distância: estado da arte* (2ª ed., pp. 280-291). São Paulo: Pearson.
- Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde*. (7ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (17ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S., Assis, S. G. & Souza, E. R. (Org.). (2010). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minayo, M. C. S. & Minayo-Gómez, C. (2003). Díficeis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde, 2003. In P. Goldenberg, R. M. G. Marsiglia & M. H. A. Gomes (Orgs.). *O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciência s sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EDU.
- Moll, L. C. (Org.). *Vigotsky e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Molon, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do Sujeito em Vigotsky*. São Paulo: EDUC.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2013). *Educação a distância: sistemas de aprendizagem* (3ª ed.). São Paulo: Cengage Learning.

- Moraes, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, 16(70), 59-67. Consultado em Janeiro 15, 2020, em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388>.
- Moraes, M. C. (Org.). (2002). *Educação a Distância: Fundamentos e Práticas*. Campinas, SP.: UNICAMP/NIED.
- Moraes, R. C. (2010). *Educação a Distância e Ensino Superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moran, J. M. (2014). Ensino e aprendizagem inovadores com apoio das tecnologias. In J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (21ª ed., pp. 11-72). Campinas, SP: Papyrus.
- Moran, J. M. (2002). A Educação Superior a Distância no Brasil: In M. S. A. Soares (Org.). *Educação Superior no Brasil*. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Moran, J.M. (2013). Perspectivas (virtuais) para a educação. Eca: USP.São Paulo. Consultado em Junho 13, 2018, em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>.
- Morato, E. M. (2000). Vygotsky e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, XXI(71). Consultado em Setembro 03, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a07v2171.pdf>.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Moreira, M. G. (2009). A composição e o funcionamento da equipe de produção. In F. M. Litto & M. M. M. Formiga (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte* (pp. 370-378). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Moretto Neto, L., Souza, V. B. & Salm, V. M. (2014). A coprodução dos serviços públicos: modelos e modos de gestão. *Anais do XXXVIII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, 13 a 17 de setembro de 2014. Consultado em Abril 30, 2017, em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB601.pdf.
- Morin, E. (1996). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo* (3ª ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (1993). Tofler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World mídia – Suplemente Jornal de São Paulo*, 12 de dez..
- Morrison, G. R., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4ª ed.). Inglând: Wiley & Sons.
- Moura, G. L. (2009). Somos uma comunidade de prática? *Rev. Adm. Pública*, 43(2).

- Moura, M. O. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In A. D. Castro & A. M. P. Carvalho (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Mugnol, M. (2009). A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 335-349.
- Mutzig, J.-M. G. (2015). Nota da DED/CVAPES. In A. H. Sousa et al. (Orgs.). *Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil*: cenários, experiências e reflexões (pp. 19-28). Florianópolis: UDESC.
- Neder, M. L. C. (2009). *A Formação do Professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora*. Cuiabá: EdUFMT.
- Netto, J. P. (2002). Os desafios epistemológicos e metodológicos da pesquisa histórica. *Anais do II Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas, História, Sociedade e Educação de Sergipe*. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios. Anais. Universidade Federal de Sergipe. Rede Histedbr.
- Niskier, A. (1993). *Tecnologia Educacional: Uma Visão Política*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nitzsche, R (2012). *Afinal o que é Designn thinking?* São Paulo: Rosari.
- Novello, T. P. & Laurino, D. P. (2012). Educação a distância: seus cenários e autores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4). Consultado em Fevereiro 13, 2018, em <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4832Novello.pdf>.
- Oliveira, C. R. (1987). *História do Trabalho*. São Paulo: Editora Ática.
- Oliveira, M. K. (1995). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. (2002). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (4ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Paiva, L. F. R., Ferreira, M. A. M. S. & Cunha, V. G. R. (2005). Os limites e as possibilidades do trabalho e da formação de uma equipe multidisciplinar em educação a distância: relato de uma experiência. *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação a Distância*. 2005. Consultado em Fevereiro 18, 2019, em http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/688/2005/11/os_limites_e_as_possibilidades_do_trabalho_e_da_formacao_de_uma_equipe_multidisciplinar_em_educacao_a_distancia_relato_de_uma_experiencia_.
- Palangana, C. I. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do Social* (5ª ed.). São Paulo: Summus.
- Pandini, C. & Ripa, R. (2016). Espaços dialógico compartilhados no Curso de Pedagogia a distância da UDESC: uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar. In J. Bittencourt & L. Ventura (Orgs.). *Gestão educacional e processos formativos*. UFSC: Florianópolis.

- Pandini, C. M. C. et al. (Orgs.). (2014). *Produção de Material Didático para a EaD*. DIODESC: Florianópolis.
- Pandini, C. M. C. et al. (Orgs.). (2015). *Guia de Produção de Material Didático para a EaD*. UDESC: Florianópolis.
- Peres, R. S. & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, X(20), 109-126.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício do professor. profissionalização e razão pedagógica*. Artmed: Porto Alegre.
- Persico, D. & Pozzi, F. (2013a). Cultura participativa nella progettazione didattica Participatory culture in learning Design. In D. Persico & V. Midoro. *Pedagogia nell'era digitale*. Editore, Publisher: Roma.
- Persico, D. & Pozzi, F. (2013b). The role of representations for the development of a participatory culture of Learning Design among educators. In D. Parmigiani, V. Pennazio & A. Traverso. *Learning & Teaching with Media & Technology*. Roma: Association for Teacher Education in Europe.
- Pessoa, F. (1993). *Poesia de Alvaro de Campos*. Passagem das horas. Consultado em Junho 18, 2020, em. <http://arquivopessoa.net/textos/827>.
- Peters, O. (2004). *A educação a distância em transição: Tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional*. Rio Grande do Sul: Unisinos.
- Pimenta, S. G. (Org.). (2011). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (Org.). (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Editora.
- Pimentel, N. M. (2010). *Educação a Distância*. Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UECE), Fortaleza: RDS.
- Pimentel, N. (2017). A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In M. F. R. Pereira, R. A. Moraes & T. Kazuko (Orgs.). *Educação A Distância (Ead): Reflexões Críticas E Práticas* (pp. 25-40). Uberlândia/MG: Navegando Publicações.
- Piva Junior, D., Pupo, R., Gamez, L. & Oliveira, S. (2011). *EAD na prática: planejamento, métodos e ambientes de educação online*. Rio de Janeiro, Elsevier.
- Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pozzi, F., Persico, D. & Earp, J. A. (2015). Multi-Dimensional Space for Learning Design Representations and Tools. In M. Maina, B. Craft & Y. Mor (Eds.). *The Art & Science of Learning Design*. Rotterdam: SensePublishers.

- Preti, O. (2010). *Produção de Material Didático Impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT. Consultado em Fevereiro 13, 2018, em http://www.uab.ufmt.br/uUAB/ploads/pcientifica/producao_material_didatico_impreso_orest_e_preti.pdf.
- Preti, O. (Org.). (2000). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/UFMT; Brasília: Plano.
- Preti, O. (2002). *Fundamentos e políticas em Educação a Distância*. Curitiba: Ibpex.
- Preti, O. (2011). *Educação a distância: fundamentos e políticas* (2ª ed.). Cuiabá: Edu: UFMT. Consultado em Julho 13, 2018, em https://www.academia.edu/33840291/EDUCA%C3%87%C3%83O_A_DIST%C3%82NCIA.
- Preti, O. (1996). Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In O. Preti (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá, UFMT – Nead/IE, 1996.
- Querol, M. A. P., Cassandre, M. P. & Bulgacov, Y. L. M. (2014). Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *Gest. Prod.*, 21(2), 405-416. Consultado em Dezembro 30, 2018, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2014000200013&lng=pt&nrm=iso.
- Raffaghelli, J. E. (2012). *Apprendere in contesticulturaliallargati. Educazione e Globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ratner, C. (1995). *A Psicologia sócio-histórica de Vygotsky. aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rees, D. K. & Melo, H. A. B. (2011). *Cadernos do IL*, (42), 30-50. Consultado em Setembro 21, 2018, em <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>.
- Ribeiro, W. C., Lobato, W. & Liberato, R. C. (2010). Paradigma Tradicional e Paradigma Emergente: algumas implicações na educação. *Rev. Ensaio*, 12(1), 27-42. 2010.
- Robbins, S. P. (2004). *Fundamentos do comportamento Organizacional* (7ª ed.). Pearson: São Paulo.
- Rocha, C. T. M. & Amador, F. S. (2018). A respeito do conceito de experiência na clínica da atividade. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(2), 1-15.
- Roesler, J. (2008). A gestão da educação superior on-line. *Anais do 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Setembro 2008. Consultado em Janeiro 21, 2019, em <http://www.abed.org.br/congresso2008/>.
- Sartori, A., Roesler, J. (2005). *Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão: Editora Unisul.
- Rogers, C. (2001). *Sobre o poder pessoal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (1972). *Tornar-se Pessoa*. Belo Horizonte: Interlivros.

- Romiszowski, H. P. (2002). Domínios, Competências e Padrões de Desempenho do Design Instrucional (DI). *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. Consultado em Setembro 21, 2019, em http://seer.abed.net.br/edicoes/2002/2002_Dominios_Competencias_Padroes_Hermelina_Romiszowski.pdf.
- Rosa, A. & Monteiro, I. (1996). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In L. Moll & C. Luis. *Vygotsky e a Educação* (pp. 57-84). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rosa, J. G. (1986). *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ruelland-Roger, D. (2013). Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(1), 133-144.
- Rumble, G. (2003). *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UnB: UNESCO.
- Sá, R. A. (2001). Educação a distância: considerações preliminares de um percurso na UFPR. *Tecnologia Educacional*, 30(152/153), 3-30.
- Sancho, J. M. (1998). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortes.
- Santos, H. T. (2012). O desenvolvimento da educação a distância no Brasil e sua contribuição na formação continuada de professores. *Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade E Educação No Brasil"*. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012. Consultado em Dezembro 13, 2019, em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.11.pdf.
- Sarmiento, M. J. (2011). "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação". In N. Zago, M. P. Carvalho & R. A. T. Vilela (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa -Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (2ª ed., pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina. Consultado em Agosto 13, 2019, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>.
- Sartori, A. & Roesler, J. (2005). *Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão: Editora Unisul.
- Sartre, J.-P. (1964). *As palavras* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Saviani, D. & Duarte, N. (Orgs.). (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1984). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, 3(22). Consultado em Fevereiro 19, 2019, em <http://www.ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Saviani, D. (1996). *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (11ª ed.). São Paulo: Autores associados.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (7ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180.
- Schefer, M. C. & Knijnik, G. (2015). Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. *Revista Principia*, 28.
- Schlemmer, E. (2002). A aprendizagem por meio de comunidades virtuais na prática. In F. M. Litto & M. Formiga. *Educação a distância: Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil.
- Senge, P. M. (2009). *A quinta disciplina: A arte prática da organização que aprende*. (25ª ed.). Rio de Janeiro: BestSeller.
- Senge, P. et al. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Severino, A. J. (2002). Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. *Cadernos FEDEP*, 1, 10-23.
- Severino, A. J. (1998). Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. *Interface*, 2(3), 11-20. Consultado em Setembro 19, 2018, em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000200002>.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17(1). Consultado em Agosto 03, 2018, em <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>.
- Silva, A. L. & Spanhol, F. J. (2014). *Design Instrucional e a construção do conhecimento na EaD*. São Paulo: Paco Editorial.
- Silva, F. M. (2007). *O trabalho educativo e a natureza humana: Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Doutorado, UNESP, São Paulo. Consultado em Fevereiro 19, 2020, em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152026>.
- Simon, H. A. (1996). *The Sciences of the Artificial* (3th ed.). London/England: MIT Press. E-book. Consultado em Fevereiro 19, 2020, em <https://books.google.com.br/books?id=k5SrOnFw7psC&printsec=frontcover&dq=The+Sciences+of+the+Artificial+PDF&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiJi6KAt4nqAhWDHbkGHdBsDO0Q6AEwAHoECAyQAg#v=onepage&q&f=false>.

- Tarozzi, M. (2011). *O que é Grounded Theory? Metodologia de Pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tarcia, R. M. L. & Cabral, A. L. T. (2002). O novo papel do professor na EAD. In F. M. Litto & M. Formiga. *Educação a distância: estado da arte* (pp. 148-162). São Paulo: Pearson Educacion do Brasil.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2013). *O trabalho Docente: Elementos de uma Teoria da docência e da Profissão de interações humanas* (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73). Consultado em Janeiro 19, 2020, em <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>.
- Tolman, C. (1981). The metaphysic of relations in riegel, klaus dialectics of human-development. *Human development*, 24(1), 33-51. Consultado em Março 19, 2019, em <http://dx.doi.org/10.1159/000272623>.
- Tori, R. (2009). Cursos híbridos ou blended learning. In F. M. Litto & M. Formiga (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte* (pp. 121-128). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Torres, P. L., Alcântara, P. R. & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revist a Diálogo Educacional*, 4(13), 129-145.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UDESC. (2000a). *Manual do tutor*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2000b). *Manual do Estudante*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2006). *Processo de credenciamento da UDESC*. Relatório. Mimeo.
- UDESC. (2009). *Resolução N° 027/2009*, de 09 de julho de 2009. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2010a). *Plano 20. Planejamento estratégico 2005-2025*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2010b). *Plano 20. Planejamento estratégico 2010-2030*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2011). *Manual do Sistema Tutorial*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2012a). *Plano de Gestão: 2012-2016*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2012b). *PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2013). *Resolução n. 004/2013* de 02 de maio de 2013. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2014a). *Relatório Comissão de Institucionalização*. Florianópolis: UDESC.

- UDESC. (2014b). *Resolução/CONSUNI* n° 106/2014. Dispõem, sobre Política de Educação a distância. Consultado em Fevereiro 19, 2017, em <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2014/106-2014-cni.pdf>.
- UDESC. (2015a). *Projeto Político Institucional (PPI): 2015*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2015b). Udesc 50 anos: A trajetória da Universidade dos catarinenses. *Rev. UDESC 50 anos*.
- UDESC. (2015c). *Guia de Produção de Material Didático*. Florianópolis: UDESC.
- UDESC. (2016). *Processo de credenciamento da UDESC na modalidade de Ensino a distância*. Florianópolis: UDESC.
- UNESCO. (1997). *Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas de qualidade*. Florianópolis: UFSC.
- Vázquez, S. A. (2007). *Filosofia da Práxis*. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLACSO.
- Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vianney, J., Torres, P. & Silva, T. (2003). *A Universidade Virtual no Brasil: o Ensino Superior a distância*. Tubarão: Ed. Unisul.
- Vianney, J. (2008). A ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil. *Revista Digital da CVA - Rices*, 5(17).
- Vieira, M. L. (2016). História da educação a distância no brasil: uma análise política, econômica e social sobre a política educacional de formação de professores. *Anais do Simpósio Internacional de Educação a distância - SIED*. São Carlos: UFSCAR. Consultado em Junho 02, 2019, em <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2111>.
- Voigt, P. C. G. & Leite, L. S. (2004). Investigando o papel do professor em cursos de educação a distância. *Anais do ABED*, abril.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (5ª ed.). São Paulo: Cone.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003a). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003b.). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (7ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Wenger, E. (2002). *Cultivating communities of practice: a quick start-up guide for communities of practice*. Consultado em Janeiro 19, 2018, em <http://wenger-trayner.com/project/community-of-practice-start-up-guide/>.

- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2001). Comunidades de prática: a fronteira organizacional. In Harvard Business Review (Org.). *Aprendizagem Organizacional*. Rio de Janeiro: Campus.
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. (2009). *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. Portland: CPsquare.
- Wenger, E. (1991). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wilson, B. G. & Meyers, K. M. (2000). Situed cognition in theoretical and practical context. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.) *Theoretical foudations of learning environments* (pp. 57-88). Consultado em Dezembro 19, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/239062816_Situated_Cognition_in_Theoretical_and_Practical_Context.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zanella, J. L. (2004). A crítica de Marx e Engels ao domínio das ideias: a ideologia. *Revista Faz Ciência*, 6(1), 11-27.

Apêndices

Apêndice 1

E-MAILS Convite – Grupol Focal

Carmen Cipriani Pandini <cpandini@gmail.com>

13 de nov de 2017 10:25

Para: XX.

Prezado(a) colega,

Primeiramente, agradeço a disponibilidade de você de participar processo dessa etapa de coleta de dados da minha pesquisa de doutorado! Uma etapa necessária, mas que não se concretiza sem a presença dos "sujeitos" que optamos como participantes. Então, meu MUITO OBRIGADA!

Converse já conversamos, Informo que a reunião acontecerá na **segunda feira (dia 20/11), no Laboratório de Informática - terá inicio às 14:00 horas.**

Informo também, que a reunião será gravada e você terá de assinar um documento para a permissão e utilização dos dados coletados, porém o anonimato será preservado.

Desejo um excelente final de semana!

Abraços

Carmen Pandini

Doutoranda - UMINHO

Carmen Cipriani Pandini <cpandini@gmail.com> dom, 10 de jun 09:55

Prezado(a) Colega,

Estou na fase intermediária da coleta de dados para minha pesquisa de Doutorado.

O tema de minha pesquisa é o "design colaborativo". Levando em conta os critérios do rigor científico e o tipo de pesquisa, esta etapa será realizada por meio de grupo focal. Sendo assim, também sigo os requisitos desta técnica de pesquisa.

Considerados os critérios de seleção e os objetivos da pesquisa, portanto, estou convidando você a fazer parte dessa etapa. Gostaria de contar com sua colaboração nesta etapa de coleta de dados.

A problematização e os objetos da pesquisa está em documento anexo.

Queridos (as) Colegas,

Estou na fase final da coleta de dados da Pesquisa de Doutorado. Mais uma vez agradeço, muito sensibilizada, a sua participação no Grupo Focal já desenvolvido. Estavam previstos 3 momentos, 02 já foram realizados e este é o terceiro e final com o grupo. Uma discussão sobre a ideia e criação e implementação da solução do design da EaD na Disciplina de Didática.

Como na segunda feira há um consenso em virtude do horário destinado ao CEAD, os convido para participar da última parte, que também é muito significativa para a minha pesquisa bem como, necessária!

A Reunião acontecerá na ESAG Sala 174 - dia 09/07/2018 às 14:00

Terá duração **máxima de 60 minutos.**

Conto com a sua participação!

Grata,

Abraços,

Carmen M. Pandini
Doutoranda da UMINHO - Portugal

Em 1 de junho de 2018 10:25, Carmen Cipriani Pandini <cpandini@gmail.com> escreveu:
Prezado(a) colega,

Primeiramente, agradeço muito gentilmente o seu aceite para a participação deste processo de pesquisa de doutorado! Uma etapa necessária, mas que não se concretiza sem a presença dos "sujeitos" que optamos como participantes. Então, meu MUITO OBRIGADA!

Informo que a reunião acontecerá na **segunda feira (dia 18/06), na sala de reuniões da ESAG - no. 174 e terá início às 14:00 horas.**

Informo também, que a reunião será gravada e você terá de assinar um documento para a permissão e utilização dos dados coletados, porém o anonimato será preservado.

Desejo um excelente final de semana e até segunda feira!

Abraços
Carmen Pandini
Doutoranda - UMINHO

Professora CEAD/UEDESC
Coordenadora Multi.Lab.EaD
Centro de Educação a Distância - CEAD
Universidade do Estado de Santa Catarina - UEDESC
Fone: +55 48 3364-8429
+55 48 9193-1364

Em 3 de julho de 2018 09:31, Carmen Cipriani Pandini <cpandini@gmail.com> escreveu:

Queridos (as) Colegas,

Estou na fase final da coleta de dados da Pesquisa de Doutorado. Mais uma vez agradeço e, muito sensibilizada, a sua participação no Grupo Focal já desenvolvido. Estavam previstos 3 momentos, 02 já foram realizados e este é o terceiro e final com o grupo. Uma discussão sobre a ideia e criação e implementação.

Como na segunda feira há um consenso com o horário da maioria os convido para participar desta última parte, que também é muito significativa para a minha pesquisa e necessária!

A Reunião acontecerá na ESAG - **Sala 174 as 14:00**

Terá duração **máxima de 60 minutos.**

Conto com a sua participação!

Grata,

Abraços,

Apêndice 2

Questionário

1. No CEAD você exerce/exerceu a função de:

15 respostas

2. Você é:

16 respostas

3. Qual a sua idade

16 respostas

4. Qual o curso da sua formação acadêmica inicial:

16 respostas

5. Assinale o nível da sua Pós-graduação:

16 respostas

6. Informe o curso da sua Pós-graduação:

16 respostas

7. Informe seu vínculo/contrato com UDESC (vigente ou finalizado)

16 respostas

8. Informe qual(is) Curso(s) você atua ou atuou na sua função

16 respostas

9. Quanto tempo atua na EaD entre UDESC e outras instituições?

16 respostas

10. Se assinalou "mais de 5 anos", informe quantos

12 respostas

12. Escreva com 5 palavras ou expressões o que, na sua percepção, melhor definem ou caracterizam o DESIGN da EaD no CEAD.

13. Escreva, com 5 palavras ou expressões o que, na sua percepção, melhor caracterizam ou definem o perfil do designer instrucional na atividade do design no CEAD.

14. Escreva, com no máximo com 5 palavras ou expressões o que, na sua percepção, melhor caracterizam ou definem o perfil do docente na atividade do design no CEAD.

15. O que o seu “ser profissional” (conhecimentos, atitudes, formação, experiência, competências e outros) pode oferecer de mais relevante e significativo para o design da EaD do CEAD.

16. O que o seu “ser profissional” agrega/ou do outro(s) profissiona(is) (conhecimentos, atitudes, formação, experiência, competências e outros) em situação de colaboração (designer/docente) e o que isso significa ou impacta na sua profissão/prática cotidiana/carreira/ser humano.

17. Com relação modo de pensar a ideia e criar o design da sua disciplina ou curso, sua prática tenderia mais para:



16 respostas

18. Com relação aos estilos de pensar e agir destacados abaixo, você tenderia a ser mais:



16 respostas

19. Se Você fosse chamado a sugerir alternativas para um "design inovador" o que você indicaria?

Apêndice 3

Roteiro Norteador: Grupol Focal

INSPIRAÇÃO

1. Como percebem o ambiente de desenvolvimento de design de EAD no CEAD?
2. Qual o significado da produção do design da EaD (produto) para o contexto de oferta das disciplinas no Curso?
3. Como vocês percebem a comunicação/interação com o outro na execução da etapa de inspiração?
4. Como inicia o processo de planejamento da Ideia para a solução de aprendizagem?
5. Como se dá o processo criativo?
6. Como entram em cena os saberes do docente e do designer?
7. Quais são os saberes necessários e quais são utilizados pelo docente e pelo designer?
8. O que eu aprendo com o outro? O colega é necessário na relação de trabalho?
9. O que eu trago comigo como profissional?
10. O que emerge da relação do “eu com o outro”?
11. Como o modo de pensar é negociado na escolha da decisão?
12. Como acontece o processo de colaboração em relação a interação do design e docente (baixa, média, alta, continuada ou acontece em determinados períodos)?
13. Há conflitos? como são resolvidos os conflitos que surgem durante o processo de inspiração do design da EaD?
14. O que seria ideal na etapa de inspiração em um modelo de design colaborativo?
15. Como são selecionados as ferramentas e os recursos (AVA, material, mídias, avaliação, etc.) para a solução educacional (com base em quais critérios)?

16. Quais as limitações nessa etapa?

17. O que seria ideal nessa etapa para um modelo de design colaborativo?

CRIAÇÃO

1. Após o planejamento da ideia, como ocorre a criação, o desenvolvimento da solução educacional?
2. Como são resolvidos os obstáculos identificados durante o processo de criação do design colaborativo da EaD?
3. Como entram em cena os saberes do docente e do designer?
4. Quais são os saberes necessários e quais são utilizados pelo docente e pelo designer?
5. O que eu aprendo com o outro?
6. O que eu trago comigo?
7. O que emerge da relação do “eu com o outro” nesta etapa?
8. Como acontece o processo de colaboração em relação a interação do design e docente (baixa, média, alta, continuada ou acontece em determinados períodos)?
9. Como são resolvidos os conflitos que surgem durante o processo de inspiração do design da EaD?

10. Como o modo de pensar (individual, colaborativo, intuitivo, dedutivo) é negociado e qual geralmente emerge como opção?
11. O que eu faço sozinho?
- 12.** O que eu necessariamente tenho de fazer junto com o outro?
13. Como você percebe a comunicação/interação com o outro na execução da etapa de criação?
- 14. Quais as limitações nessa etapa?**
- 15. O que seria ideal nessa etapa para um modelo de design colaborativo?**

IMPLEMENTAÇÃO/AVALIAÇÃO

1. Como acontece a etapa de implementação?
2. Como avaliam a solução em relação ao objetivo da aprendizagem da disciplina?
3. Como entram em cena os saberes do docente e do designer?
4. Quais são os saberes necessários e quais são utilizados pelo docente e pelo designer?
5. O que eu aprendo com o outro?
6. O que eu trago comigo?
7. O que emerge da relação do “eu com o outro”?
8. Como o modo de pensar é negociado e qual geralmente emerge como opção?
9. Como acontece o processo de colaboração em relação a interação do design e docente (baixa, média, alta, continuada ou acontece em determinados períodos)?
10. Como são resolvidos os conflitos que surgem durante o processo de inspiração do design da EaD?
11. Como são avaliadas as inovações implementadas na solução?
12. Como acontece a **validação** da ideia, da criação e da implementação?
13. Como acontece a **avaliação** das etapas de inspiração, criação e implementação?
14. Como a avaliação é utilizada na retroalimentação do trabalho colaborativo do designer e do docente?
15. Como você percebe a comunicação/interação com o outro na execução da etapa de implementação?
16. A perspectiva colaborativa pode ser usada como abordagem de inovação? Como?
17. As etapas necessárias à criação da proposta evidenciam a necessidade de repensar o modo de colaboração?
- 18. Quais as limitações nessa etapa?**
- 19. O que seria ideal nessa etapa para um modelo de design colaborativo?**

Apêndice 4

Entrevista

ROTEIRO ENTREVISTA ABERTA (PROFESSORES E DESIGNERS) PODE SER ALTERADA NO DECORRER DA ABORDAGEM.

1. Quais saberes você considera necessários para exercer a sua função na equipe multidisciplinar para o desenvolvimento das atividades do design, em parceria com os docentes?
- 2- Quais saberes você constrói na colaboração com o docente e designer que emergem na prática colaborativa
- 3- O que acrescenta na sua prática a partir dos saberes do outro colega profissional surgem novas práticas ou práticas redimensionadas?
- 4- Essa colaboração contribui no seu trabalho de que modo? Fale um pouco sobre as CoP, o que caracteriza, no seu ponto de vista, as comunidades de práticas?
- 6- Quais componentes você consegue identificar como importantes na sua atuação profissional? Como se dá a relação entre a técnica e os saberes da profissão a didática e a experiência
- 7 - Qual a relação entre a experiência na função de docente em relação entre docente e Design na formação?
- 8- O que a profissão e a formação lhe ensinaram com o tempo? Qual a importância dos saberes da experiência da formação da formação e pedagógicos técnicos
- 9- Fale um pouco sobre a coautoria no processo de design...
10. Fale um pouco sobre o trabalho colaborativo/individual no processo de design. A importância das atividades de cada um.
11. Fale da relação designer e professor diante da demanda de trabalho
12. Quais as experiências são trazidas no trabalho do design.

Apêndice 5

Declaração de Concordância Entre as Instituições



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa O E-LEARNING DESIGN COLABORATIVO EM DISCIPLINAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA UDESC: CONVERGÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS (o título poderá mudar) declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis (SC), 25 de janeiro de 2017.

Carmen Maria Cipriani Pandini
Pesquisador Responsável

Nome: Antonio José Osorio
Cargo: Professor Orientador
Instituição: Universidade do Minho/Portugal
Telefone:

Nome: Martha K. Borges
Cargo: Profa Co-orientadora
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina/Brasil
Número de Telefone: 55 (48) 32351497

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil. Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

Apêndice 6

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutoramento, **intitulada** “ O E-LEARNING DESIGN COLABORATIVO EM DISCIPLINAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA UDESC: CONVERGÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS (o título poderá mudar)”. O Projeto de pesquisa tem como Problematização: “**Na percepção do docente e do designer educacional do CEAD/UDESC, qual modelo de design de EaD resulta das ações desenvolvidas em comunidade de prática, na qual interação com seus diferentes saberes, modos de pensar e de fazer?** e os seguintes **objetivos específicos:**

- Identificar os saberes do docente e do designer instrucional mobilizados nos processos de criação do design da EaD e analisar como esses saberes se aplicam à prática do design colaborativo.
- Caracterizar quais os modos de pensar do designer instrucional e docente em atividade e descrever como convergem em uma proposta de design desejada.
- Analisar os fazeres do designer instrucional e docente na criação de metodologias e seleção de estratégias para o desenvolvimento das soluções mais adequadas ao design das disciplinas. (fazer)
- Representar a perspectiva e o modelo conceitual de design de EaD a partir dos saberes (modos de pensar e ser) e dos fazeres (estratégias) mobilizados e adotados pelos profissionais em comunidade de prática na elaboração do protótipo.

Os instrumentos a serem utilizados serão grupo focal, entrevista aberta e semiestruturada. O grupo focal e as entrevistas serão previamente marcadas com a data e horário a serem definidas pelo entrevistado; a coleta de dados nas entrevistas será feita com auxílio de equipamento de gravação, podendo também o docente optar por complementar a entrevista oral por narrativas escritas. Para a coleta de dados informativos, será utilizado questionário que poderá ser respondido no dia do grupo focal. Serão considerados, também, como potenciais dados, os momentos de formação, reuniões entre docentes e designers educacionais, oficinas de capacitação, com a técnica de observação por parte do pesquisador.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as eventuais despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização e não haverá riscos em relação aos procedimentos adotados na coleta de dados desta pesquisa, pois todos os instrumentos pressupõem segurança.

A sua identidade será totalmente preservada pois cada indivíduo será identificado por um número ou letra. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuições que essa pesquisa

fornecerá aos estudos sobre a educação a distância e seus processos e as possibilidades que ela gerará na formação e desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Os procedimentos serão executados e acompanhados pela pesquisadora: **Carmen Maria Cipriani Pandini** – Estudante de Doutorado/UMINHO, atualmente Professora do Centro de Educação a Distância da UDESC, Formada em Pedagogia e Mestre em Educação pelo PPGE da UDESC.

O (a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada. Permito e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob guarda e responsabilidade da coordenação do Multi.Lab EaD, em arquivos com acesso restrito.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Carmen Maria Cipriani Pandini

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 991641162

ENDEREÇO: Rod. Tertulaino Brito Xavier, 3135, ap. 103-B, Bairro Jurerê, CEP: 88.054-600, Florianópolis (SC).

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi –
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br /
cepsh.udesc@gmail.com



Seres Humanos – CEPESH/UDESC
Florianópolis – SC -88035-901

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome completo **(TERMO ASSINADO POR TODOS OS PARTICIPANTE E ESTÁ SOB GUARDA DA INSTITUIÇÃO, PODENDO SER SOLICITADO SE FOR NECESSÁRIO).**

Assinatura _____ Local: Florianópolis (SC) Data: **18/06/2018.**

Apêndice 7

Declaração de Ciência do Fiel Guardião



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DO FIEL GUARDIÃO

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, o fiel guardião, de acordo com as atribuições legais, declara estar ciente do projeto de pesquisa intitulado “**O e-learning design colaborativo na educação superior a distância: saberes compartilhados em comunidades de prática**”, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da Resolução CONEP/CNS 466/2012 e suas complementares, em especial, sobre o acesso a banco de dados e/ou prontuários de pacientes e/ou participantes da pesquisa.

Florianópolis, 25 de janeiro de 2017.

Ass: Pesquisador Responsável
Nome: Carmen Maria Cipriani Pandini
CPF: 81722451904
Cargo: Coordenadora Responsável pelo Laboratório Multi.Lab.EaD
Instituição: UDESC
Número de Telefone: (48) 3321-8429

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

Apêndice 8

Ciência e Concordância Sobre Uso dos Dados Relativos à Udesc



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA SOBRE USO DOS DADOS RELATIVOS À UDESC

Declaro que possuo conhecimento do projeto e Tese de Carmen Maria Cipriani Pandini sobre o uso dos dados históricos do CEAD/UDESC. Ressalto que são dados públicos e estão devidamente citados no trabalho em questão, sendo que a Declaração de “fiel guardião” dos dados foi assinada pelo Coordenador do Laboratório Multi.Lab.EaD, a qual mantém sob arquivo todos os dados.

Nestes termos, subscrevo-me

Profa. Dra. Lucimara da Cunha Santos
Diretora Geral interina do CEAD/UDESC

Assinado digitalmente.

Documento n. UDESC/21225/2020.Sistema SGPE/SC

Florianópolis (SC), 16 de julho de 2017.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br