

O TRABALHO DO DESIGN DA EAD: uma abordagem humana e colaborativa

Carmen Maria Cipriani Pandini ¹
Universidade do Estado de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0003-2163-5358>

RESUMO:

Trata-se de um estudo de caso de tendência etnográfica sobre o trabalho do *design* da EaD desenvolvido 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 as atividades envolvidas no trabalho do *design* da EaD, protagonizado em Comunidade de Prática.

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

THE WORK OF E-LEARNING DESIGN: a human and collaborative approach

ABSTRACT:

This is a case study of ethnographic tendency on the work of design for distance learning carried out by teachers and instructional designers who work in collaboration in the Laboratory of design and Production of Didactic Material for e-learning - 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.

Keywords: Design. E-Learning. Community of practice.

EL TRABAJO DE EAD DESIGN: un enfoque humano y colaborativo

RESUMEN:

Se trata de un estudio de caso de naturaleza cualitativa e etnográfica sobre el trabajo de Diseño realizado por docentes y diseñadores instruccionales que trabajan en colaboración en el Laboratorio de Diseño y Producción de Material Didáctico para la Educación a distancia - Multi.Lab.EaD. Las actividades de este trabajo se enfocan en el diseño y desarrollo de acciones para la construcción de aulas y materiales en línea para los Cursos de Licenciatura del CEAD, vinculados al Sistema Universitario Abierto de Brasil, de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). El tema de investigación lleva al centro de los propósitos el análisis de saberes, maneras de pensar y actividades involucradas en el trabajo de Diseño Educativo que se realiza en Comunidad de Práctica.

Palabras clave: Diseñ. Educación a Distancia. Comunidad de Práctica.

¹ Doutora em Ciências da Educação (Universidade do Minho - Portugal). Professora do Departamento de Pedagogia a Distância (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologias e Educação a Distância. Brasil. E-mail: carmen.pandini@udesc.br

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida na Universidade do Minho, Portugal e o objeto de estudo versa sobre o *design* da EaD, um campo em expansão que merece ser constantemente estudado e revisado dada a velocidade com que as práticas educacionais se alteram face às demandas inerentes à cultura digital.

O trabalho do *design* não é uma atividade de educação simples e homogênea. O ofício se organiza como um processo heterogêneo, que envolve múltiplos sujeitos, 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 demarcam a área do *design* prospectam experiências e práticas a partir de uma noção “*instrucional*” (Filatro, 2008). Envolvem diferentes formas de pensar e de agir; sendo assim, pode ser compreendido como um campo de saber permeado por um conjunto de atividades humanas colaborativas ou “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).

Para Peters (2004), os estudantes se movem em um tempo de aprendizagem diferenciado. 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 e que se comunicam de diferentes formas sob diferentes suportes.

De acordo com Catapan (2009, p. 77),

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.

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 a dimensão da desterritorialidade, da heterogeneidade e da pluralidade 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 for analisada sob uma nova ótica, o *design* também assumirá feições diversas e únicas ao lidar 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 altamente dialógicos. O *design*, nessa direção desencadeará 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).

Quanto ao desenvolvimento de produtos educacionais, o *design* “congrega a afluência das tecnologias avançadas e se baseia em equipes multidisciplinares” (Filatro, 2008, p. 140), sendo que por meio do trabalho deverá ser capaz de avaliar e modificar um contexto para gerar formas e soluções específicas e personalizadas para ambientes de aprendizagem. 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 de identificação do conceito de *design* evolui juntamente com as teorias de aprendizagem, e o desenvolvimento da tecnologia contribuiu para a sua expansão no seu sentido mais amplo – a de aproximar o humano e a pedagogia das ferramentas tecnológicas para que funcionem como mediadores do processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento passa a ser elaborado e construído por meio do diálogo, através de campos de prática que necessitam da participação em rede das pessoas envolvidas no seu desenvolvimento. Segundo as pesquisadoras italianas Persico e Pozzi (2013a), por muito tempo tem sido comum aos 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 e tecnologias inerentes ao trabalho de *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, criando comunidades de prática, o que seria mais produtivo do ponto de vista didático-pedagógico.

Persico e Pozzi (2013, p. 138-139) tratam ainda 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 na atualidade, pautando-se nos princípios de coautoria, gerando construções coletivas e se tornando, cada vez mais, um lócus de participação, de colaboração e de aprendizado.

Os integrantes de uma comunidade de prática transformam e se transformam por meio do trabalho educativo, que é prática social. O *design* da EaD, nesta pesquisa é tomado na dimensão teórico-prática social, ou seja, aquela que acolhe as formas como cada participante se coloca diante de cada tarefa, com seus saberes, seus modos de pensar e de agir, aliado a um *corpus* de conhecimentos necessários à atividade. O 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, evidenciando um modelo único de *design*, justamente porque cada movimento é singular, circunstancial, contextualizado e culturalmente situado. Trata-se de 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 e depende da atividade humana e do olhar do outro.

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 executar a atividade oriunda de um modo de pensar, considerados os condicionantes do contexto e as características do próprio sujeito que se modifica no movimento da ação.

Foi a partir da dimensão humano-colaborativa que a pesquisa se desenvolveu, pautada na análise das práticas relacionadas às diferentes identidades – educacional, profissional e pessoal dos profissionais envolvidos – o *designer* educacional e o professor. Os saberes de ambos os profissionais (em ação) foram analisados na relação com a identidade de cada sujeito que colabora, a partir da história e cultura referencial, assim como a partir da influência que estes agentes exercem no âmbito da totalidade do trabalho de *design*², que é influenciado pela atividade do outro e pelo gênero³, ao qual o trabalho do *design* está vinculado.

Yves 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

2 Entendemos, neste estudo 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 e de prática.

3 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.

trabalho também está no encontro do sujeito com a pluralidade dos lugares por onde ele circula. Sendo assim, as atividades foram analisadas e compreendidas 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 de um sujeito que executa o seu trabalho com base nas suas respectivas áreas, disciplinas e respectivas demandas.

Sob esse olhar e com o interesse em conhecer e compreender melhor as relações que se estabelecem no desenvolvimento do trabalho do *design* da EaD e o fatores implícitos às atividades em situação de colaboração, movemo-nos à exploração deste tema. A investigação permitiria 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 adotado pela instituição. E, ao aproximar a prática cotidiana e a literatura por meio de pesquisas científicas, seria possível estabelecer conexões no intuito de explorar novos posicionamentos, novos discursos e conceitos de *design* e percebê-los como necessários ao avanço científico nesta área para o aprimoramento das práticas educacionais em educação a distância.

Enquadramento teórico e metodológico

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) foram tomados como pressupostos teóricos para explicar o estabelecimento de conexões epistemológicas e sociais para a análise dos estilos e gêneros profissionais que envolvem o trabalho do *design* na perspectiva dos saberes e dos modos de pensar dos sujeitos envolvidos no referido ofício.

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, concebem 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 dimensão do coletivo, nesta pesquisa, foi considerada a partir das “múltiplas singularidades que se entrecruzam, dado que o sujeito constrói sua história na relação com o outro, sendo assim, (...) é produto e produtor, simultaneamente” (MAHEIRIE, 2002, p. 36).

Assim, os posicionamentos desses intelectuais que geraram, no Brasil, uma nova tendência educacional desde o início da década de 1990, cujo enfoque ficou conhecido como teoria crítica da educação, são inventariados, neste estudo, buscando na perspectiva da educação multirreferencial⁴ subsídios para compreender a dialética das singularidades e da pluralidade de cada sujeito e seus atos,⁵ em um contexto dinâmico onde o trabalho do *design* acontece.

Nessa linha, entende-se que o *design* possui uma função relevante não só por ser uma atividade complexa e pode captar as intenções da formação, mas porque se permite atuar sobre os fenômenos educativos buscando soluções de aprendizagem para um sujeito integrado à sua realidade. 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 (SILVA & SPANHOL, 2014).

A emergência da Era Pós-moderna assinalou mudanças importantes nas instituições educativas que, por sua vez, 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 porquê e quais as implicações dos fatos, das situações e dos acontecimentos”.

O movimento paradigmático, associado à expansão das tecnologias digitais e às conexões em rede, gerou um fenômeno comunicativo multidimensional, multidirecional em que os próprios

4 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, e em sua complexidade. 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).

5 Construindo-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.

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”, “conversação” e “interação”. Esses princípios integram um debate contemporâneo em educação e o design da educação os acompanha. Nesse sentido, a EaD já não pode mais ser pensada fora dessa lógica “multi”, ou seja, de uma educação situada, humanista, interativa e dialógica que está para uma aprendizagem autêntica e significativa, organizada sob um tempo e um espaço histórico social que constitui o trabalho educativo.

Estes fatores nos possibilitaram compreender que, entre as atividades e os discursos de *design*, há uma pessoa, um ser humano que se revela único e que está conectado por diferentes modos de viver, de ser, de sentir e de expressar o seu cotidiano e a sua condição identitária é construída também na relação consigo mesmo e com o outro sujeito do processo.

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 (MATTEDEI 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 e 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 práticas constituem produto e, também, resultado, unindo experiência, ideia, ato e produto.

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. Para Silva (2007, p. 80), na atividade do *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”, cujos processos constituem uma finalidade também específica que visa à formação integral dos sujeitos.

O objeto deste estudo enquadra-se no propósito de investigar as práticas desenvolvidas no *design* de EaD realizado em Comunidade de Prática por professores e *designers* educacionais

no interior de uma instituição de Ensino Superior a Distância brasileira. A partir desse enquadramento, e com base no conceito de educação e nas 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* educacionais 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*?” para chegarmos aos resultados buscamos analisar os papéis e os saberes profissionais de *designer* e professores envolvidos no desenvolvimento do trabalho e a forma como impactam nas atividades, identificando como os estilos de pensar e os estilos de decisão impactam na criação de um modelo de *design* da EaD.

Nesta investigação, optamos 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 entende 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 e institucional.

O *locus* da investigação foi o Laboratório de Produção de Material Didático para a EaD, denominado Multi.Lab.EaD do Centro de Educação a distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Os sujeitos da pesquisa são o *designer* educacional da equipe multidisciplinar que desenvolve função no laboratório e o professor de disciplina que atua ou atuou em um ou mais dos Cursos de Licenciatura na modalidade a distância ofertados pelo CEAD.

A equipe multidisciplinar é formada por um grupo que trabalha em colaboração e é constituída por profissionais de formações e experiências diversas, 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, os quais se entrelaçam e se associam no decorrer do desenvolvimento das práticas.

Enquadrar o estudo de caso no tipo etnográfico foi uma possibilidade de estudar sobre as práticas e experiências de sujeitos em um contexto institucional e ter a possibilidade de interpretar e descrever o “como” e os “porquês” do fenômeno em toda a sua profundidade no contexto em que ele ocorre. Foi, também, uma oportunidade de descortinar os significados de uma parte que constitui o todo da instituição, por meio do estudo de práticas humanas *in loco* que tomamos de empréstimo para estudar um campo específico da educação, que é o *design*.

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 diz 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 irreduzível a qualquer modelo (BARBIER, 2002, p. 04).

Nesse sentido, entendemos que a interpretação das práticas 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 resignificadas, e do modo como cada sujeito interage no mundo deixa suas marcas.

Quanto à codificação para a seleção das categorias ocorreu face à repetição das expressões e das palavras ditas pelos sujeitos, em seguida trianguladas considerando as práticas e os sentimentos narrados pelo *designer* educacional e pelo professor. As participações dialogadas 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 e as categorias temáticas, ancoradas por um feixe de relações (Gomes, 1994) foram apresentadas graficamente através palavras, frases e expressões e significadas por um núcleo norteador ou um núcleo de sentido.

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).

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. E, assim foram criadas as Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais (CTF), conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1. Categorização temática



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Sobre a atividade dos sujeitos do design

Inicialmente foi preciso especificar a natureza das relações (o lugar de si e do outro) que os profissionais – professor e *designer* educacional estabelecem na instituição de EaD para a execução de um projeto educativo, assim como a natureza dos saberes desses profissionais que definem, 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 foi como a natureza de cada saber se amplia quando associado aos saberes dos demais profissionais em colaboração e como estes interferem na criação e implementação das demandas educativas específicas da EaD para chegar a uma solução/produto.

Quanto aos saberes, em relação ao professor encontramos uma vasta literatura que nos ajudou 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), Charlot (2000). Já em relação ao *designer* educacional, 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, praticamente inexistentes, quando buscamos em fontes científicas que definem o *design* como trabalho educativo.

Já, o *designer* educacional 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 ao conceito de educação sob um sentido amplo.

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 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).

Os saberes de ambos os profissionais (em ação no *design*) foram analisados na relação com a identidade de cada sujeito a partir da história e cultura de cada um, 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, bem como aos diferentes contextos de atuação dos profissionais ao longo da trajetória laboral.

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.

As atividades foram analisadas como acontecimentos cotidianos de ofício (ideação, criação e implementação), tendo em vista a dimensão de comunidade, e não apenas a partir da percepção do sujeito que executa o seu trabalho com base nas suas respectivas áreas e disciplinas por entender que o trabalho. Como atividade humana, o trabalho 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, 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 das ações que se sustentam no estabelecimento de relações de proximidade, geradas pelo diálogo entre os participantes.

Os *designers* se tornam profissionais no devir, ou seja, sendo profissionais fazendo algo, vivenciando o dia a dia da prática, experimentando e refletindo sobre suas ações. Tornam-se o que são (identidade de *design*) no movimento do pensamento e da ação em comunhão com o outro e em situação de colaboração. 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. Razão pela qual os saberes se associam e se expandem na medida em que são mobilizados, incorporados e aplicados.

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.

Sobre os saberes dos profissionais no design

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 por meio das tarefas. Tal intersecção é relacional e seus desdobramentos e significações são dados pelos sujeitos, por suas experiências, por sua força de trabalho, pelo modo de pensar e de agir, cujo movimento

acontece de forma espiralada e situada. As intenções e as necessidades são potencializadas pelo coletivo profissional, e o ritmo é dado pelo espaço-tempo⁶.

O profissional da EaD, como parte desse movimento em uma comunidade multidisciplinar é, ao mesmo tempo, um sujeito singular em um todo plural justamente porque interage com os demais integrantes do universo da sua prática. É como estar diante de um “dever” profissional por sua condição de sujeito criativo e interativo no interior de uma cultura organizacional colaborativa. 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.

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. Essas ações são negociadas e gerenciadas em grupo movidas e caracterizadas por um domínio de interesse, com a percepção de que a diversidade precisa ser respeitada.

Nesse processo de interlocução há uma composição de saberes que abrem, delimitam e fixam limites em diferentes domínios, no mesmo gênero profissional de ofício, 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 sob dois aspectos: 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, além de criarem laços de cumplicidade coautoral.

Por exemplo, 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 fala da história do sujeito, das 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”.

Assim, ao analisar os saberes dos profissionais que trabalham no *design* da EaD a partir da noção de identidade, é possível perceber a dinâmica deste movimento. Trata-se do lugar que

6 O tempo não é um “tempo de fato”, 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. O espaço-tempo relaciona o processo de *design* a 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.

o profissional ocupa no contexto social e institucional. A mobilização e utilização dos saberes é resultado das demandas do trabalho, que exige uma orientação técnica e humana, ou seja, um planejamento para que a ação possa se concretizar a partir de uma finalidade específica.

Verificou-se que a dinâmica dessa convergência de saberes 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-aprendizagem e nas conexões estabelecidas a partir do 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 bem como nos laços humanos criados no interior de um projeto. Conclui-se que 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 ou o exercício da atividade.

O estilo do trabalho em *design* nasce impregnado 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, mesmo que 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 trabalho educativo em *design*.

Sobre o estilo de pensar o Design

O estilo de pensar o *design* está diretamente vinculado ao estilo de decisão de cada sujeito envolvido no processo, o qual se preocupa com o fazer criativo e inovador, ou seja, o estilo que o *designer* e o professor desenham para a execução da atividade importa muito ao produto final, justamente porque a atividade⁷ não acontece desvinculada das questões internas aos sujeitos, das questões objetivas da realidade e das circunstâncias concretas de ação. O estilo é um modo de representação do ato de ofício do sujeito em relação à demanda e à forma de organização no grupo da comunidade.

7 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.

Nesta pesquisa, analisando os diferentes tipos de pensar no trabalho do *design*, concluímos que o pensamento colaborativo oferece mais segurança na tomada de decisão, segundo os dados nos evidenciaram. No ponto de vista da maioria dos *designers* envolvidos na pesquisa, o “decidir juntos o que é certo ou errado, entre um e outro tende a ser mais positivo para o *design*”⁸. Esse acertar não está ligado diretamente à forma de pensar a solução em si porque segundo Paulo Freire (2006), “não há um pensar certo ou errado”, assim como “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (Freire, 1987), que se sustentam na atividade dialógica do sujeito, que concebe o produto e o torna eficiente àquela finalidade.

Com base nestas premissas, 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”⁹. Há diferentes formas de organizar o conteúdo, e isso se dá muito em função de condições internas, mas também externas ao sujeito em colaboração.

É como se uma rede fosse tecida fio a fio em múltiplas cores e os pontos do tear criassem um colorido espacial tornando uma peça única. Analogamente é como se o *design* fosse sempre um pano de fundo para a organização das práticas em educação que, para ser executado, precisasse dos diferentes pontos de intercessão: sujeito e sua atividade mental, suas experiências e formas de se comunicar aliado ao potencial da tecnologia e da pedagogia como parte de um ciclo dinâmico.

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”. Estas, segundo ele devem ser compreendidas como um “discurso de *design*”. 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”, destaca o mesmo autor.

Assim, a partir dessa perspectiva, Krippendorff (2000), discute a evolução do *design* que precisa superar a “massificação”. O paradigma de projetar produtos funcionais para produção em massa, uma consequência da industrialização, aos poucos foi desaparecendo dando lugar a uma tendência com a preocupação voltada à produção e ao 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

8 Extrato de fala de um *designer* entrevistado.

9 Extrato de fala de um *designer* entrevistado. Sobre o trabalho colaborativo na modalidade presencial.

pensamento de *design*”, que é social, cultural e personalizado, feito para humanos atentando ao conforto, interesses e desejos.

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.

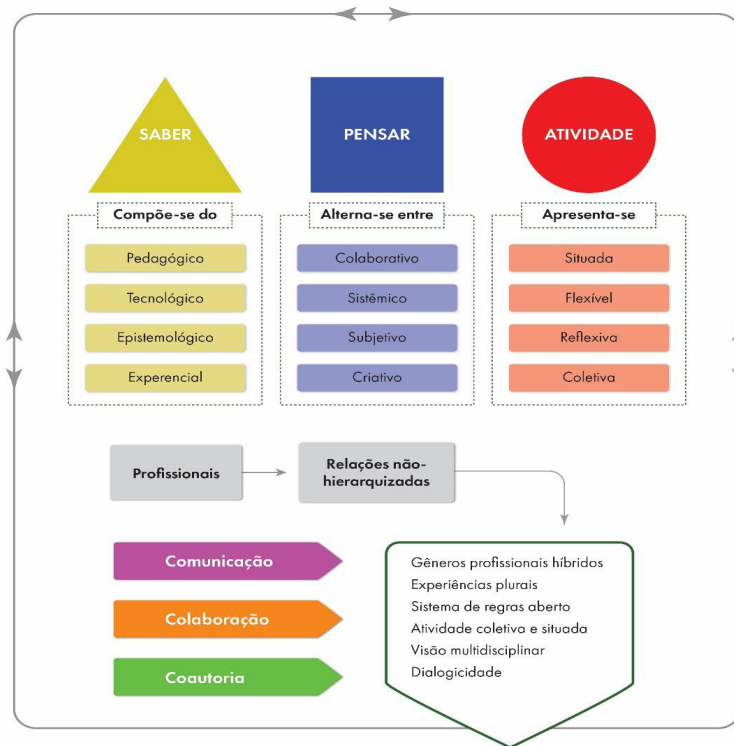
Tais percepções e atos são dinamizados sob diferentes circunstâncias de “ser” e de “estar”, geralmente propostas e comunicadas de diferentes maneiras, a julgar pela necessidade, interesses e desejos individuais e coletivos que estão em pauta na relação conceito/ato/produto e que servirão à sua finalidade para satisfação e benefício de alguém.

Conclusões

Esta investigação 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 educativo 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, subjetiva, 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, cujo pressuposto é sempre a participação conjunta e a interlocução que se estabelecem por meio de associações, conforme apresenta a figura esquemática diposta a seguir:

Figura. 2: Modelo CODESIGN



Fonte: Elaborada pela autora.

Os componentes centrais e os subcomponentes fazem parte de um sistema integrado que designa uma solução ou um produto final. 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”, para cultivar sentimentos de respeito ao saber e ao pensar e 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.

O modelo de *design* apresentado nesta pesquisa que resultou em tese de doutoramento é denominado “CoDesign” 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 CoDESIGN caracteriza-se por uma 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 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 referindo, com estas conclusões que o *desing* da EaD deve ser visto e compreendido como um conceito em transição, por todos os indicativos científicos encontrados, analisados e interpretados.

Os condicionantes implicados nesta representação, 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, uma rede que vai acrescentando pontos, e, a cada ponto, temos uma nova possibilidade de realizar outro ponto.

Podemos pensar na metáfora do tapete: 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 a denominação CoDESIGN; como um novo ponto de tapete na peça, nasce uma nova proposta de *design* na literatura voltada à EaD.

A investigação demonstrou 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 se 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 educativa.

Referências

- BARBIER, R. L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'Ecole Supérieure de Sciences de la Santé - Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF Brasília, 2002. Acessado em 21 de Setembro 21 de 2002. Disponível em <http://www.saude.df.gov.br/FEPECS> 2002.
- CATAPAN, A. H. Mediação pedagógica diferenciada. In K. M. Alonso, R. S. Rodrigues & J. G. Barbosa (Orgs). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais** (p. 71-97). Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CLOT, Y. **Função Psicológica do Trabalho** (2ª ed.). Petrópolis RJ: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, 17(2), 2006. Acessado em 10 de Fevereiro de 2019. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2364/50_dossie_clot_y.pdf, 2006.
- DUARTE, A. Hannah Arendt e o pensamento 'da' comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. **Rev. o que nos faz pensar**, no. 29, 2011.
- FILATRO, A. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** (34ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, R. 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, 1994.
- GREEN, J. L., DIXON, C. N. & ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, 42, 13-79, 2005. Acessado em 02 de Agosto de 2018. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>
- IPIRANGA, A. S. R. et al.. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. **Cad. EBAPE.BR**, 3(4), 1-17, 2005. Acessado em 12 de Dezembro de 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512005000400009&lng=en&nrm=isso
- KRIPPENDORFF, K. 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, 2000. Acessado em 15 de Julho de 2018. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=asc_papers

- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**: São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7(13), 31-44, 2002. Acessado em 10 de Junho de 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100003&lng=pt&nrm=iso
- MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, 26, 2004. Acessado em 15 de Julho de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a06.pdf>
- MATTEDI, A. P., LOUZADA, A. P. F., TEIXEIRA, V. D., PINHEIRO, D. A., ZAMBONI, J. & BARROS, M. E. B. 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, 2014.
- MORAES, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, 16(70), 59-67, 1996. Acessado em: 15 de de 2020. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2388>>
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, 22(37), 7-32, 1999.
- PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Artmed: Porto Alegre, 2002.
- PERSICO, D. & POZZI, F. **Cultura partecipativa nella progettazione didattica participatory culture in learning Design**. In: D. Persico & V. Midoro. *Pedagogia nell'era digitale*. Editore Publisher: Roma. 2013.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição: Tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- PIMENTA, S. G. (Org.). 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. 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal** (6ª ed.). São Paulo: Cortez, 2011.
- PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARTRE, J.-P. (1964). **As palavras** (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.
- SILVA, A. L. & Spanhol, F. J. **Design Instrucional e a construção do conhecimento na EaD**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.
- SILVA, F. M. **O trabalho educativo e a natureza humana: Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Doutorado, UNESP, São Paulo, 2007. Acessado em 19 de Fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152026>>

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, 2002.

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, 2013.

TARDIF, M. (2008). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

VIGOTSKI, L. S. (1999). **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WILSON, B. G. & Meyers, K. M. Situed conginition in theoretical and practical context. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.) **Theoretical foudations of learning environments** (p. 57-88). Consultado em Dezembro 19, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/239062816_Situated_Cognition_in_Theoretical_and_Practical_Context, 2000.

Recebido em: 29 de outubro de 2021

Publicado em: 06 de dezembro de 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.