

Autoria de materiais didáticos na EaD: contrapontos teórico-críticos da formação docente no curso de Pedagogia

Authorship of didactic materials in DE: theoretical-critical counterpoints of teacher training in the Pedagogy course

Autoría de materiales didácticos en EaD: contrapuntos teórico-críticos de la formación docente en el curso de Pedagogía

Vitor Malaggi¹

<https://orcid.org/0000-0003-2334-7333>

Roselaine Ripa²

<https://orcid.org/0000-0003-3954-2125>

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: malaggi@gmail.com.

² Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina – Brasil. E-mail: roselaine.ripa@udesc.br.

Resumo

No presente artigo, tem-se a intenção de discutir a autoria docente de materiais didáticos para a formação de pedagogas/os via Educação a Distância (EaD) em termos de suas contradições, limites e possibilidades no âmbito educativo brasileiro. Contextualiza-se o objetivo na práxis pedagógica realizada em 2021, portanto período pandêmico, envolvendo a produção do material “Teias de Leitura” nas disciplinas de “Introdução à Pedagogia” e “Teorias Pedagógicas”. Esses componentes curriculares são parte integrante do curso de Pedagogia na modalidade a distância desenvolvido pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Parte-se de um estudo de caso sobre a práxis docente como lócus de movimentos de formação permanente, na condição de docentes-autores, extensionistas e investigadores no Ensino Superior, com aporte teórico-metodológico de base marxista-marxiana e assentado em princípios da pesquisa participante. As incursões analíticas em torno do objeto, de cunho exploratório, deram-se de modo iluminado por dados obtidos de observações e reflexões coletivas da equipe docente, bem como de materiais e atividades didático-pedagógicas efetivadas nessas disciplinas. Esse arranjo possibilitou tensionar análises que, em suma, apontam para os perigos do apagamento/substituição: a) da autoridade pedagógica docente em movimentos autorais ligados à produção do material didático na EaD; b) de forma correlata, da teoria pedagógica, como mediação fundamental na compreensão/transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: Material didático. Formação docente. Educação a distância. Tecnologia educacional. Pedagogia libertadora.



Abstract

In this article, we intend to discuss the teaching authorship of didactic materials for the training of pedagogues via Distance Education (DE), in terms of its contradictions, limits and possibilities in the Brazilian educational sphere. We contextualize the objective in the pedagogical praxis performed in 2021, therefore pandemic period, involving the production of the material "Lecture Webs" in the disciplines of "Introduction to Pedagogy" and "Pedagogical Theories". Such curricular components are an integral part of the Pedagogy course in the distance modality, developed by Distance Education Centre (DEC) at the Santa Catarina State University (SCSU). We start from a case study on our teaching praxis as a locus of permanent training movements, as teacher-authors, extensionists and researchers in Higher Education, with a theoretical-methodological contribution of Marxist-Marxian basis and guided by the principles of participatory research. Our analytical incursions around the object, of an exploratory nature, were illuminated by data obtained from observations and collective reflections of the teaching team, as well as from materials and didactic-pedagogical activities carried out in these disciplines. Such an arrangement allowed us to stress analysis that, in short, point to the dangers of erasing / replacing: a) the pedagogical authority of teachers in authorial movements linked to the production of didactic material in distance education; b) in a correlated way, of pedagogical theory, as a fundamental mediation in the understanding/transformation of educational reality.

Keywords: *Didactic material. Teacher training. Distance education. Educational technology. Liberation pedagogy.*

Resumen

En este artículo, se pretende discutir la autoría docente de materiales didácticos para la formación de pedagogos/as vía educación a distancia (EAD) en términos de sus contradicciones, límites y posibilidades en el ámbito educativo brasileño. Se contextualiza nuestro objetivo en la praxis pedagógica realizada en 2021, período por lo tanto pandémico, involucrando la producción del material "Teias de Leitura" en las disciplinas de "Introducción a la Pedagogía" y "Teorías Pedagógicas". Estos componentes curriculares hacen parte integrante del curso de Pedagogía en la modalidad a distancia desarrollado por el Centro de Educación a Distancia (CEAD) en la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). Se parte de un estudio de caso sobre la praxis docente como locus de movimientos de formación permanente, en la condición de docentes-autores, extensionistas e investigadores en Educación Superior, con un aporte teórico-metodológico de base marxista-marxiana y fundamentado en principios de investigación participativa. Las incursiones analíticas en torno al objeto, de carácter exploratorio, fueron iluminadas por datos obtenidos de observaciones y reflexiones colectivas del equipo docente, así como de materiales y actividades didáctico-pedagógicas realizadas en estas disciplinas. Esa disposición ha posibilitado acentuar análisis que, en síntesis, apuntan a los peligros de borramiento/sustitución de: a) la autoridad pedagógica docente en los movimientos autorales vinculados a la producción de material didáctico en la EaD; b) de modo correlativo, la teoría pedagógica, como mediación fundamental en la comprensión/transformación de la realidad educativa.

Palabras clave: *Material didáctico. Formación docente. Educación a distancia. Tecnología educacional. Pedagogía de la liberación.*

1 Uma breve análise de conjuntura político-pedagógica

Tem-se como objetivo central deste estudo socializar análises sobre uma experiência de autoria docente de materiais didáticos para a formação em EaD de pedagogas¹, efetivada nas disciplinas de “Introdução à Pedagogia” (IPED) e “Teorias Pedagógicas” (TEP) durante o contexto pandêmico da Covid-19. Tais componentes curriculares estão vinculados ao curso de Pedagogia na modalidade a distância (EaD), desenvolvido pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir deste estudo de caso, busca-se discutir algumas das contradições, limites e possibilidades em torno da autoria docente de materiais didáticos quando inseridos no âmbito da EaD.

Para os autores do presente artigo, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) quando da proposição da reforma curricular que culminou na aprovação do atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UDESC, 2017), situar tais componentes curriculares – IPED e TEP – enquanto disciplinas de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, configura-se, ainda hoje, como um ato de resistência político-pedagógica. Trata-se de uma resistência a uma configuração pedagógica hegemonicamente dominante na sociedade capitalista hodierna: uma “Pedagogia do Capital” que, especialmente na EaD, possui, na tecnologia/técnica, um aspecto material e ideológico central de sua produção e reprodução (Freitas, 2020). Concepção pedagógica que, a partir de Freitas (2021), poderíamos definir como um *Janus* de duas facetas dialeticamente contraditórias, parte significativa da herança liberal da Escola Nova (Di Giorgi, 1992) para a reprodução, agora em tempos neoliberais, da hegemonia dominante no campo educativo (Saviani, 2008, 2013).

Em uma de suas facetas contraditórias, encontra-se, na Pedagogia do Capital, um “(...) *neotecnismo digital*, que incorpora a *teoria da responsabilização por metas*, e a *teoria da escolha pública*, agora com apoio de nova roupagem tecnológica” (Freitas, 2021, *online*, grifos do autor²). Tal concepção, engendrada por atores diversos (Dutra; Freitas, 2021), a partir de um discurso ideológico que agudiza a necessária presença de modelos tecno-científicos de organização mercadológica dos processos educativos, pautará táticas como o enxugamento máximo do Estado pelo setor privado até fenômenos “especificamente” pedagógico-didáticos (por exemplo, a refundação dos papéis/funções esperadas dos docentes e discentes e as novas

¹ Opta-se, a partir deste momento do texto, por usar “pedagogas” e “educandas” no feminismo para denominar as estudantes da Pedagogia uma vez que, na maioria, são mulheres.

² Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

formas de mediação tecnicizada³ das múltiplas facetas envolvidas na relação educador(a)-educando(a)-realidade concreta-conhecimentos escolares).

Do outro lado desta faceta contraditória, situa-se uma concepção pedagógica a qual se pode definir como *não-diretívismo meritocrático-empresarial*, e que encontra, no *ethos* societário neoliberal contemporâneo, o ambiente propício para a reedição de velhos lemas pedagógicos escolanovistas. Embalado em um individualismo metodológico cada vez mais radicalizado, conforme Freitas (2021, *online*⁴) o “(...) empreendedorismo vem embalado na proclamação do ‘protagonismo do estudante’, do ‘ensino ativo’, do ‘ensinar fazendo’, ‘ensinar por projetos’ etc.”. Seria possível adicionar aqui outros temas da “moda pedagógica” contemporânea, como cultura *maker*, itinerários formativos, metodologias ativas e Educação 4.0/5.0: termos que, muitas vezes, são em si pequenas mônadas a evidenciar uma dupla invasão – de perspectivas mercadológicas-e-tecnológicas que definem como se deve pensar, conceituar e construir o campo e a práxis educativo-pedagógica (Selwyn, 2016).

A autoconstrução individualista do sujeito empreendedor-de-si, atrelada a uma perspectiva epistemológica de viés neopragmatista e neoconstrutivista, não mais se situa na socialização do conhecimento teórico, enquanto mediação abstrata de compreensão crítica da realidade concreta, função nuclear na formação humana pela educação (escolar). Ao contrário:

³ Aqui, nada supera hoje em dia o nível de *pueril e/ou astucioso frenesi* no campo das tecnologias educacionais pelos seus entusiastas, de plumagem ora pendente para tal ou qual faceta contraditória do *Janus* pedagógico cujas linhas de expressão facial estamos tão somente tateando aqui, do que aquele dedicado a Inteligência Artificial generativa. Para uma síntese desta visão “entusiasta” das apropriações pedagógicas aventadas para a IA generativa no contexto de sala de aula da educação escolar básica, vide por exemplo CIEB (2024a), sobretudo as “sugestões” que residem nos momentos finais do item “5. Como introduzir a IA na sala de aula?”. Sabemos, por conseguinte, que a IA generativa também está sendo impulsionada mais e mais para adentramentos diversos nos espaços-tempos pedagógico-institucionais e suas múltiplas relações constituintes na educação brasileira, tal como a gestão educacional - para uma síntese da visão “entusiasta” neste âmbito, consultar CIEB (2024b). Em conclusão, já nos é possível também vislumbrar aspectos do “horizonte de negócios” ao qual todo este contexto político-ideológico acaba por remeter-se em mediações contraditórias diversas. O mercado para exploração das EdTechs [empresas que desenvolvem “soluções tecnológicas” ligadas a serviços educacionais sobretudo no âmbito digital], no caso brasileiro mercado de imensas e desiguais proporções e características em termos da educação escolar pública, é apenas uma destas facetas contraditórias a serem investigadas em ulteriores reflexões. Aqui, sobretudo em CIEB (2021) temos sintetizadas as concepções e propostas desta visão “entusiasta” no tocante aos problemas, desafios e oportunidades na relação empresas de EdTechs, Estado e escolas. Por meio deste exemplo-caso da IA generativa, ao que tudo indica presenciaremos cenários contraditórios que confirmam as intuições pedagógicas asseveradas por Freitas (2021) em torno do neotecnicismo digital.

⁴ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social’ (Ramos, 2022, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais (Saviani, 2013, p. 437).

Portanto, em comum a estes dois “núcleos conceituais” definidores da “Pedagogia do Capital”, em um movimento *necessariamente autofágico*, é a própria teoria (pedagógica) que passa a ser compreendida, via de regra, como mais um destes “fardos tradicionalistas” sem utilidade prática alguma. Por consequência, fardo esse também a ser fagocitado e novamente assimilado pela “premência da prática” na formação das pedagogas, em nome das novas competências necessárias ao ensinar (Perrenoud, 2000). A definição destas “competências” está animada por um contexto nitidamente pós-moderno, no qual o atravessamento da tecnologia digital em rede nas relações dos seres humanos com o saber - a cibercultura (Lévy, 1999) –, seria situado como condição *sine qua non* para a vivência de novas “ecologias cognitivas”:

[...] as teorias, com suas normas de verdade e com a atividade crítica que as acompanha, cede terreno aos *modelos*, com suas **normas de eficiência e o julgamento de pertinência que preside sua avaliação**. O modelo não se encontra mais inscrito no papel, este suporte inerte, mas roda em um computador. É desta forma que os modelos são continuamente corrigidos e aperfeiçoados ao longo das simulações. Um modelo raramente é definitivo. Um modelo digital normalmente não é nem ‘verdadeiro’ nem ‘falso’, nem mesmo ‘testável’, em um sentido estrito. Ele apenas será **mais ou menos útil, mais ou menos eficaz ou pertinente em relação a este ou aquele objetivo específico** (Lévy, 1993, p. 121, grifos nossos).

Sob esta ótica, a tarefa pedagógica, intencionada pela ecologia cognitiva que emerge *pari passu* à “tecnologia da inteligência” da informática (Lévy, 1993), seria constituída na construção e validação de modelos (digitais... plataformizados?) de ensinar-aprender *mais ou menos úteis, eficazes e/ou pertinentes* em relação a determinados *objetivos específicos*. Mas quais *objetivos específicos*? Teriam estes objetivos, ainda, um caráter político-pedagógico? Que dimensão o “político” exerce em sua relação com o “pedagógico”?

Marcuse (2015) e Vieira Pinto (2015) contribuem para esta discussão, ao analisarem a própria noção epistemológica de processo cognitivo guiado por *modelos tecnologicamente úteis, eficazes e/ou pertinente* como merecedora de reconsiderações – caso se espere contribuir com uma formação humana crítica e emancipatória pela educação escolar. Para estes autores, nos termos (neo)pragmáticos da utilidade, eficácia e/ou pertinência, a tecnologia, além de força

produtiva, evidencia-se como um elemento epistemológico-ideológico da reprodução sociotécnica capitalista, pela racionalização positivista do real e do pensar que imprime à práxis humana. Práxis essa que é transformada, sob o signo da mercadoria, em mera condição de quantificação abstrata passível de administração neutra e objetiva.

Assim, a capacidade do “pensamento negativo” (quer dizer, dialético-contraditório) em torno do real atrofia-se no contexto de uma práxis reificada/reificadora, e aquilo que essencialmente *está sendo* (a realidade humana histórico-cultural) é congelada em categorias de análise distintas entre si, passíveis de relação somente por critérios de causa-efeito contingenciais. Formar-se, para este contexto capitalista hodierno, limita-se a desenvolver competências e modelos de comportamento humano passíveis de serem adaptados de forma útil, eficaz e/ou pertinente aos ditames cotidianos do meio natural e social (educacional).

Isso ocorre de tal forma que qualquer perspectiva de “totalidade” que remeta a formação humana à análise histórico-crítica do particular no universal, e vice-versa, tende a ser vista, em tal ótica pós-moderna, como infrutífera do ponto de vista epistemológico e político. Se alguma perspectiva de conhecimento e emancipação ainda pode ser aventada, ela viria muito mais da explosão dos múltiplos devires e das singularidades no tempo real das redes digitais (Lévy, 1993; 1999; 2003), do que da construção de uma consciência histórica coletiva que reivindique transformações a partir da totalidade concreta da materialidade social.

Formar-se pedagoga docente contemporaneamente, sob o signo desta ótica político-epistemológica que influi na consolidação ideológica do que aqui denomina-se “Pedagogia do Capital”, é preparar-se para “tutorar” estudantes via modelos educativos aportados em artefatos técnicos digitais (Gómez, 2015). “Modelos” esses muitas vezes de tal maneira previamente entranhados na forma-tecnologia que lhe dá corpo, a ponto de ensejar a educadora desavisada indistinção entre o pedagógico e o didático, tornando por fim o problema da educação (escolar) mera alçada do “pensamento prático-metodológico”. Aqui, a teoria pedagógica resulta eclipsada pela prática educativa, que ganha sua eficácia pela capacidade técnico-instrumental de gerar respostas metodológicas úteis e eficientes aos problemas do ensinar no cotidiano escolar. Resulta, enfim, alterada a própria “natureza” da função docente: “ajudar/auxiliar” o(a) educando(a) a se educar⁵.

⁵ “Coaching, monitoria, tutoria pessoal: neste papel, o professor proporciona aos alunos oportunidades de transferir o conhecimento e as habilidades para **situações reais cada vez mais complexas e incertas** nas quais o aprendiz deve atuar com autonomia, com a **ajuda próxima do docente, mas sem que este intervenha nelas**; esclarece propósitos; e **proporciona modelos e feedback personalizado**. A tutoria personalizada tem o objetivo

Especialmente na EaD, tais elucubrações teóricas sem lastro concreto-crítico algum nas realidades sociais levam a pré-suposições pedagogicamente desastrosas. Como exemplo disso, tem-se o ato de tomar como pré-requisito efetivamente inexistente, em casos diversos na realidade brasileira (NIC.br, 2022), de uma suposta “autonomia” que estudantes deveriam ter ou desenvolver na modalidade a distância, a partir de conhecimentos da fluência digital necessária ao trânsito por diferentes interfaces e equipamentos nos ambientes educativos *online*. Enfim, estudantes deveriam ter ou desenvolver nesta modalidade um perfil “diferenciado” frente aos seus pares do ensino presencial – apresentarem um perfil mais proativo, capaz de autogerenciar o seu processo de ensino-aprendizagem em contextos curriculares aportados nas “metodologias ativas”, em ambientes didáticos mais “flexíveis”, com menos conteúdos (tradicionais) e mais dinâmicas - focadas na construção de uma identidade profissional que responda aos “desafios do século XXI para a educação”.

Estas concepções pedagógicas são amplamente divulgadas na literatura acadêmica sobre a apropriação das tecnologias interativas em contextos educativos e, mais especificamente, em processos de EaD. Por exemplo, para Palloff e Pratt (2003, p. 13), a “(...) aprendizagem *online*, em seu melhor aspecto, está centrada e focada no aluno”. Neste contexto, o papel do educador resulta constituído nos seguintes parâmetros pedagógicos: “(...) uma abordagem focada no aluno e autodirigida baseia-se na crença fundamental de que não podemos ensinar, mas apenas facilitar a aquisição do conhecimento” (Palloff; Pratt, 2004, p. 15). Já para Peters (2001), os educandos em contextos de aprendizagem via EaD devem ser “autônomos” e “motivados”, aptos a realizar um conjunto de funções outorgadas “tradicionalmente” aos educadores. Ou seja, os próprios educandos

[...] reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como [...] eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem (Peters, 2001, p. 93).

Tais afirmações revelam, portanto, o dilema contemporâneo da modalidade a distância, no seu atravessamento com a tecnologia/técnica digital pela influência hegemônica que recebe

fundamental de **ajudar a construir o projeto de vida (pessoal, social e profissional) de cada aluno**. A principal tarefa do professor se concentra em **ajudar cada aluno a aplicar o melhor conhecimento disponível no governo de sua própria vida [...]** (Gómez, 2015, p. 142, grifos nossos).

da “Pedagogia do Capital”. Em outras palavras, trata-se de pender ora a “acender suas velas” para a faceta não diretiva do *Janus pedagógico*, que individualiza a formação do sujeito meritocrático-empresário. E, em um movimento dialeticamente contraditório, ao mesmo tempo envolve prostrar-se à faceta do *Janus neotecnista digital*, que se configura ao reconfigurar tal não diretivismo. Neste sentido, com o apagamento da diretividade político-pedagógica que confere autoridade (não autoritarismo) à função do educador, ele se transforma em mero “tutor”, “facilitador” ou “*coaching*” de itinerários formativos “interativos” e/ou “gamificados”, muitas vezes presentes em ambientes virtuais de aprendizagem que sequer por ele foram concebidos e criados (atualmente, gerados por Inteligência Artificial...).

É a partir das considerações acerca deste macro contexto político-pedagógico que serão intencionadas, portanto, análises do estudo de caso sobre a práxis pedagógica realizada durante o período pandêmico, nas disciplinas IPED e TEP do curso de Pedagogia na modalidade a distância CEAD/UEDESC, ofertadas, respectivamente, no 1º e 2º semestres de 2021. E, de forma ainda mais específica, pretende-se, com o presente artigo, ensinar tais reflexões tendo como eixo norteador da análise a autoria docente de materiais didático-pedagógicos na EaD.

Em termos de organização do artigo, além desta introdução, propõem-se outras duas seções. Inicia-se pela *Descrição didático-pedagógica das disciplinas IPED e TEP*, a fim de se apresentar a metodologia deste trabalho e contextualizar as disciplinas em termos da intencionalidade político-pedagógica e componentes didático-metodológicos. Já na seção *A autoria docente dos materiais didático-pedagógicos de IPED e TEP*, propõe-se a análise do material denominado “Teias de Leitura” como lócus despoletador de mediações teóricas, em termos das contradições apresentadas quando da relação deste material com a realidade concreta em que foi produzido e agenciado. Nas considerações finais, com base neste núcleo teórico-analítico, serão sistematizadas as discussões, agora no que elas podem revelar em termos de vir-a-ser, ou seja, como indicativos de orientação teórico-prática de futuras práxis pedagógicas: desta pesquisa e daqueles que com ela quiserem comungar das ideias aqui apresentadas.

2 Descrição didático-pedagógica das disciplinas IPED e TEP

É importante, anteriormente, ao adentrar de forma mais detida na descrição didático-pedagógica do objeto de análise, tecer algumas considerações de cunho teórico-metodológico que vêm guiando nosso fazer investigativo nos campos do ensino, mas também da pesquisa, e

da extensão universitária⁶ e militância sócio-política. Desta forma, o trabalho de investigação deste artigo é resultante de uma transversalidade da formação permanente via Ensino, Pesquisa e Extensão, que possui como fundamento teórico-metodológico a práxis pedagógica, movimento dialético de ação-reflexão-ação que torna possível a (re)criação da práxis educativa com intencionalidade, sistematicidade, criticidade e rigorosidade metódica (Vásquez, 2011). Em síntese, entende-se este movimento como o coração da formação permanente dos/as educadores/as, conjunto de atividades de reflexão crítica sobre a prática levada a cabo coletivamente, com vistas à transformação político-pedagógica da práxis educativa da qual os sujeitos tomam parte (Freire, 1996).

Para Benincá (2010, p. 27), ao não estar envolvido em um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, o educador acaba por guiar sua atuação naquilo que este autor denomina como “senso comum pedagógico”. Trata-se de conhecimentos derivados de uma “consciência prática” ou “consciência disponível”, pautada na mecanicidade do agir no cotidiano, de forma rotineira. Existe aqui uma coerência entre a intencionalidade de uma ação na consciência e a própria ação realizada. Constitui-se, pois, um contexto propício para que o educador não se situe no plano da reflexividade, tomando como critério axiológico de sua atuação o “sempre fiz assim e deu certo”. A constituição deste nível de consciência se dá em decorrência de diferentes mediações: das próprias demandas e interesses envolvidos no âmbito social e educativo; das relações com os educandos, que impõem a necessidade de respostas rápidas e pontuais; e, sobretudo, das condições concretas (ou melhor, da falta delas) para o planejamento, avaliação, formação etc.

Visando construir espaços formativo-investigativos de problematização deste senso comum pedagógico, procurou-se, nas atuações no Ensino, Pesquisa e Extensão, tal como na experiência ora relatada, partir de situações-limites (Freire, 2011) que remetem, em um primeiro momento, ao trabalho investigativo de cunho exploratório (Gil, 2010). Aportado em abordagens teórico-metodológicas do campo marxista/marxiano, tal trabalho investigativo operacionaliza-se no caso do presente artigo por meio da apropriação de princípios metodológicos oriundos da Pesquisa Participante (Brandão; Streck, 2006), posto que os autores da presente pesquisa se situam, aqui, como sujeitos-e-objetos de uma práxis pedagógica por esse estudo diretamente produzida e teoricamente intencionada. Igualmente, compreende-se que se configura o estudo de caso como aporte teórico-metodológico deste trabalho, posto que

⁶ Para maiores informações, consultar: <https://nexossiludesc.wixsite.com/inicio>.

se trata de um contexto de investigação bem delimitado, com contornos definidos e de viés singular, possuindo um valor científico na particularidade que o caracteriza (Lüdke; André, 2012, p. 17).

Cabe, por fim, destacar que, no arco deste movimento investigativo via formação permanente, diferentes formas de coleta de dados das experiências desenvolvidas resultaram mobilizadas. No caso do presente artigo, isso ocorreu na realização e compartilhamento pelos docentes-autores de observações e reflexões sobre a práxis pedagógica; via documentos produzidos no transcorrer das atividades de ensino: planejamentos, materiais didático-pedagógicos, produções das educandas⁷ etc.

É a partir desta mobilização permanente, de um olhar crítico-investigativo para a própria práxis pedagógica, que se entende o ato de tecer reflexões sobre a oferta de cursos EaD e suas propostas didático-pedagógicas enquanto mirada até uma situação-limite contemporânea. Esse movimento, em análise, torna-se necessário e urgente justamente diante da explosão da oferta de Ensino Superior por meio desta modalidade educativa nos últimos anos no Brasil. Em 2011, a EaD representava 14,7% das matrículas de graduação. Em 2018, ultrapassou 2 milhões de alunos, e, em 2021, alcançou 3,7 milhões, o que representa mais de 41% dos alunos de graduação no país (Inep, 2022).

O curso de Pedagogia CEAD/UDESC teve início em 1999, justificado pelo potencial de democratização e interiorização do Ensino Superior via EaD. Desde 2019, possui oferta regular de 80 vagas/ano com recursos da UDESC e garantidas pelas iniciativas de institucionalização da EaD (Ripa, 2020). Além destas vagas, mantém a abertura de turmas em polos de apoio presencial no estado de Santa Catarina vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸. Atualmente, o CEAD/UDESC é composto por dois departamentos, com professores efetivos que atendem exclusivamente os cursos EaD mantidos com recurso da UDESC. Vale ressaltar que os professores do CEAD/UDESC têm alocação de carga horária

⁷ Os dados apresentados neste trabalho foram coletados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle institucional, mediante autorização dos estudantes para fins pedagógicos, de pesquisa e divulgação científica das atividades do curso, desde que preservadas as identidades, tendo como lastro legal a Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, bem como a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.

⁸ Apesar de não ser foco o aprofundar de tal diferenciação de ofertas, é importante ressaltar que as vagas vinculadas à UAB dependem dos editais da Capes, bem como do seu fomento para custeio e cotas de bolsa. Nesse caso, destacamos preocupação com a descaracterização, fragmentação e precarização do trabalho docente em cursos EaD no contexto brasileiro (Ripa, 2015; 2017).

docente para o ensino, orientação, pesquisa, extensão e administração de forma isonômica aos demais professores que atuam nos cursos presenciais.

Com o esclarecimento dessas especificidades do CEAD/UEDESC, que garantiram minimamente as condições de trabalho docente para tal proposta, segue-se, nesta presente seção, à descrição didático-pedagógica das práticas educativas ensejadas nas disciplinas de IPED e TEP do referido curso de Pedagogia. Para iniciar, importa contextualizar tais componentes curriculares no âmbito dos objetivos geral e específicos do seu PPC:

Objetivo geral: [...] promover a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, com ênfase na apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação e na relação dialética entre teoria e prática pedagógica, com vistas a subsidiar atuações e mediar ações criticamente comprometidas com a transformação da Educação Básica (UEDESC, 2017, p. 15).

Objetivos específicos:

1. apropriar-se das tendências pedagógicas modernas e contemporâneas, relacionando-as de forma crítica com as realidades sócio históricas de onde emergem diferentes práticas educativas formais e não-formais;
2. compreender de forma crítica as relações entre a Pedagogia, enquanto ciência da e para a educação, com as demais ciências da educação e áreas do conhecimento humano que investigam o fenômeno educativo (UEDESC, 2017, p. 16).

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia na modalidade a distância CEAD/UEDESC, por seu turno, acomodam as disciplinas de IPED e TEP no “Núcleo de Estudos de Formação Geral”, respectivamente na 1ª e 2ª fases, de uma graduação com um total de 8 (oito) semestres (3.870 horas/aula), e acompanhadas dos seguintes componentes curriculares:

Figura 1 - Componentes curriculares 1ª e 2ª fases - Pedagogia CEAD/UEDESC.

Fase	Sigla	Disciplinas	Carga Horária				CH Docente Por Disciplina	Pré-Req.	Co-Req.	Núcleo
			T	P	PCC	Total				
1ª	SI-I	Seminário Integrador I - Educação e Leitura de Mundo	4			4	72	-	-	NFG
	IPED	Introdução à Pedagogia	4			4	72	-	-	NFG
	SOC	Sociologia da Educação	4			4	72	-	-	NFG
	FIED	Filosofia da Educação	4			4	72	-	-	NFG
	HIED	História da Educação	4			4	72	-	-	NFG
	LPT	Leitura e Produção Textual	4			4	72	-	-	NFG
Total			24	0	0	24	432			
Fase	Sigla	Disciplinas	Carga Horária				CH Docente Por Disciplina	Pré-Req.	Co-Req.	Núcleo
			T	P	PCC	Total				
2ª	SI-II	Seminário Integrador II - Direitos Humanos, Políticas Públicas e Multiculturalidade	4			4	72	-	-	NFG
	TEP	Teorias Pedagógicas	4			4	72	-	-	NFG
	PSIE	Psicologia da Educação	2		2	4	72	-	-	NCL
	EFEB	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	4			4	72	-	-	NFG
	ECT	Educação, Comunicação e Tecnologia	4			4	72	-	-	NFG
	EEl	Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	3		1	4	72	-	-	NFG
Total			21	0	3	24	432			

Fonte: UDESC, 2017, p. 36.

Destaca-se que IPED e TEP têm sido oferecidos como componentes curriculares que estabelecem relações com os demais Fundamentos da Educação, visando o estudo das tendências pedagógicas da prática escolar (Libâneo, 2014), tal como preveem as ementas:

Introdução à Pedagogia (72h): A educação como processo de humanização. Pedagogia e ciências humanas. A Pedagogia como ciência da educação. Educação e práxis político-pedagógica. Relações dialéticas entre Pedagogia e Didática (UDESC, 2017, p. 44).

Teorias Pedagógicas (72h): Pedagogia Tradicional em suas vertentes leiga e religiosa. Escola Nova e seus principais expoentes. Pedagogia Tecnicista e produtivismo educacional. Pedagogia Libertária. A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Pedagogia Histórico-crítica e Teoria Histórico-Cultural. Tendências pedagógicas atuais: neotecnicismo e neoprodutivismo (UDESC, 2017, p. 44).

Ao se analisar na estrutura curricular das primeiras fases, torna-se possível destacar o papel que estas disciplinas possuem na composição dos estudos acadêmicos em Pedagogia, em especial considerando sua contribuição para a formação docente a partir dos objetivos geral e específicos do PPC. A opção político-pedagógica expressa nestes objetivos e conteúdos programáticos tem seu aporte nos estudos de autores como Franco, Libâneo e Pimenta (2007),

dentre outros, que sistematicamente denunciam a redução político-epistemológica da Pedagogia a uma das “Ciências da Educação”, nitidamente de caráter prático e voltada, mesmo que aportada nos saberes teóricos de outros campos do conhecimento, a problemas de cunho eminentemente práticos. “Prático”, aqui, conceitualmente antagoniza-se com a noção materialista histórico-dialética de “práxis”, a partir da qual os autores dialogam (Duarte, 2010), posto que, sem perspectiva alguma de totalidade (concreta), tal prática acaba por reificar-se no cotidiano alienado, sendo amparada por um senso comum (pedagógico). Nos termos de Kosik (1976), haveria ainda aqui uma práxis, mas de cunho reiterativo-imitativa, utilitária e fragmentária, produto e fator de reprodução dos aspectos mais alienados da vida cotidiana, atravessada pela divisão do trabalho nas sociedades de classe (“mundo da pseudoconcreticidade”).

É desta noção de “práxis reiterativo-imitativa, utilitária e fragmentária” que emerge a “premência da prática” a definir o campo pedagógico, que acaba assim por tornar domínio inerentemente seu apenas o “didático-metodológico”, e fundamentando-o de forma externa a partir de sua relação com a Filosofia e as Ciências da Educação – Psicologia, Sociologia, História, Economia etc. (Saviani, 2012). É sabido, no contexto brasileiro contemporâneo, como esta luta por hegemonia definiu-se, ao menos em termos legais e no debate acadêmico-científico (Libâneo, 2006). Cada vez mais, tornar-se pedagoga virou sinônimo de docência, e as diferentes modalidades do trabalho educativo que podem vir a caracterizar o “ser pedagoga”, frente aos desafios socioeducacionais brasileiros, passaram a se reduzir a uma ideia de profissionalização calcada no “ser docente”.

Obviamente, o problema aqui não é com a formação em Pedagogia para exercer a docência. Ao contrário, a crítica dirige-se a um “ser docente” cada vez mais preocupado com o “pensamento prático” para “bem ensinar”, e cada vez menos interessado nos “porquês”: aqueles que definem as condições do seu trabalho; a escolha dos conteúdos que irá ensinar; as ligações entre a forma como ensina, os conteúdos que busca ensinar em aprendizagens com os educandos e as finalidades sociopolíticas esperadas dos espaços educativos, como a escola.

Neste sentido, destaca-se como a temática elencada para a discussão aqui desenvolvida – tal seja, o campo das Teorias Pedagógicas e dos Fundamentos da Educação – reiterou-se na pouca importância atrelada quando da produção de materiais didáticos para EaD no contexto pandêmico. Souza (2022), por exemplo, corrobora com tal afirmação ao apresentar um mapeamento temático e de áreas de conhecimento envolvendo a produção de materiais

didáticos para a EaD a partir dos Anais do 26º (2020 - 2021) e 27º (2022) do Congresso Internacional ABED⁹ de Educação a Distância (CIAED). Neste mapeamento, identifica-se um amplo leque de categorias – pouco ou nenhuma delas intencionada ao conteúdo proposto para descrição e análise da experiência individualizada dos autores da presente pesquisa. De outro lado, desvela-se do mapeamento a presença marcante de temáticas como “Design de games”, “Recursos Educacionais Abertos”, “Tecnologias de Informação e Comunicação”, “Metodologias ativas” e “Objetos de aprendizagem”. Na classificação elaborada por Souza (2022), o contraponto a estas opções – majoritariamente focadas no âmbito didático-metodológico *stricto sensu* – encontram-se em categorias temáticas/de conteúdo como “Avaliação”, “Autonomia”, “Prática pedagógica” e “Formação de professores”. Porém, são elas insuficientemente caracterizadas na referida pesquisa para se afirmar que alguma tensiona o campo das Teorias Pedagógicas/Fundamentos da Educação na produção de materiais didáticos para a EaD no contexto pandêmico.

Sendo assim, no caso específico dos objetivos formativos de IPED e TEP, disciplinas ofertadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle¹⁰, entende-se como limitador e insuficiente adotar um material didático (impresso ou *online*) pré-concebido e elaborado por outros autores – chamados professores conteudistas – a serem escolhido em um banco de recursos educacionais abertos e replicados aos grupos de estudantes, uma ação comum em diversos modelos de EaD. Tais materiais tendem a abordar os conteúdos de forma resumida e fragmentada, apesar de usar diferentes linguagens (midiáticas), propagados como inovadores e facilitadores das “tarefas” a serem cumpridas pelo(a) estudante (Ripa, 2015). Aqui, são as tarefas que se tornam a meta principal do curso, com poucas brechas para a mediação docente, que tende a ser atribuída como função do sistema tutorial por meio da polidocência (Mill, 2021).

Tais questionamentos que emergem da práxis pedagógica e da inserção no campo da Pesquisa e Extensão reverberam em conclusões de estudos da área, como nas análises de Borges, Jesus e Fonseca (2012) em torno do que delimitaram como “modelos de construção de material didático para a EAD”. Ao investigar dois cursos na modalidade a distância atrelados à UAB, as autoras encontraram movimentos de imposição e resistência docente que caracterizariam: a) a inserção vertical-institucional de materiais didáticos na práxis pedagógica

⁹ Sigla para “Associação Brasileira de Educação a Distância”, disponível em <https://www.abed.org.br/site/>.

¹⁰ Cabe destacar que as disciplinas são ofertadas no AVA Moodle por meio de “tópicos de estudo”, que se desmembraram em uma série de “atividades” ou “recursos” próprios da modalidade EaD, tais como fóruns de discussão, ambientes de videoconferência e *links* de acesso a *sites* externos na *Internet*, por exemplo.

dos educadores, de “(...) feitura industrial e segmentada, com ênfase na transmissão de conhecimento e informação”; b) uma “(...) realização mais artesanal e dinâmica”, tendo “(...) como base a autoria e autonomia do professor nos materiais” produzidos e utilizados com os/as educandos/as (Borges; Jesus; Fonseca, 2012, p. 93)¹¹.

Apesar de se divergir do viés teórico-conceitual ao qual subsidiam-se as autoras – notadamente, a necessária passagem de um contexto educativo “fordista-industrial” para outro “pós-industrial”, de viés “desconstrucionista” e “pós-moderno” –, entende-se ser pertinente destacar a relação entre o material didático e a formatação das relações pedagógicas na EaD que o estudo problematiza, afinal, a forma como tais materiais são produzidos “(...) expressa, desde seu início, a concepção de educação a distância dos agentes elaboradores do curso”. (Borges; Jesus; Fonseca, 2012, p. 99). É deste modo que, por exemplo, entende-se ser igualmente importante na EaD dinâmicas de curadoria-e-autoria de materiais didáticos atrelados às possibilidades do universo da cultura digital, mirados por sua vez desde uma perspectiva teórico-crítica, com aquelas muitas vezes taxadas de forma pejorativa como “ensino tradicional presencial” (Borges; Jesus; Fonseca, 2012, p. 97).

Na presente análise, livros e capítulos de livros são tão ou mais importantes em termos formativos do que recursos digitais, muitas vezes fragmentados e orientados pela lógica pós-moderna do tempo real, como as *webaulas* que, para serem dignas da modalidade a distância, obrigatoriamente têm de possuir tempo reduzido de poucos minutos de duração¹². Ao mesmo tempo, se há concordância de que materiais didáticos massivamente produzidos e distribuídos para uso obrigatório exemplificam um modelo igualmente massivo de EaD, necessário se faz destacar que não será somente uma curadoria autônoma do docente com recursos “tradicionalmente” do “ensino regular” (leia-se, presencial) que permitirá afastar “(...) a Educação a distância de possíveis práticas de uma educação simplista” (Borges; Jesus; Fonseca, 2012, p. 97).

Além disso, no caso das disciplinas IPED e TEP ofertadas em 2021, enfrentava-se ainda as limitações do isolamento social provocado pela contaminação do novo coronavírus¹³. Diante

¹¹ Filatro (2018) também busca por uma definição de modelos de produção de conteúdo para EaD, distinguindo entre *Modelo Artesanal*, *Modelo Industrial* e *Modelo Pós-industrial*.

¹² “Ser o mais breve possível” é o que os estudos que apresentam modelos de produção de videoaulas para EaD apontam, indicando a duração de até oito minutos (Bahia; Silva, 2017, p. 2).

¹³ Apesar da modalidade a distância já prever o uso das tecnologias digitais para seu processo de ensino-aprendizagem, no caso do curso de Pedagogia CEAD/UDESC, o contexto pandêmico provocou alterações em ações que sustentavam a oferta das disciplinas, em especial a redução das atividades presenciais no polo para aulas, seminários, avaliações e atividades que contribuíssem para formação de coletivos. Além disso, o grupo de

de tal contexto, como resistir à lógica instrumental e de massificação das ofertas que tem imperado nos cursos EaD e que se intensifica ainda mais nos contextos pandêmicos? Como enfrentar o neotecnicismo digital em sua associação com o não diretivismo meritocrático-empresarial, que prevê atribuir ao/à estudante a função de dar conta “autonomamente” das tarefas formativas, por meio de uma instrumentalização que tende ao esvaziamento dos objetivos e conteúdos *pari passu* com a mitigação da autoridade pedagógica docente?

Especificamente para as educandas que participaram das disciplinas de IPED e TEP em 2021 – em sua maioria mulheres com mais de 30 anos¹⁴, que há tanto tempo esperaram para acessar o Ensino Superior –, a permanência no curso no contexto das pandemias¹⁵ foi ainda mais desafiadora. Os problemas enfrentados neste período mantiveram e intensificaram as dificuldades que as pesquisas sobre a evasão no curso já denunciavam, como: falta de adaptação à modalidade; falta de fluência digital; a crença de que o curso seria mais fácil; o “terceiro turno” das mulheres; a dificuldade de criar identidade, sentimento de pertencimento e coletivos; as bibliotecas precárias nos polos; o pouco comprometimento dos professores; e as limitações do AVA Moodle para comunicação (Morais; Kaneoya, 2020).

Mais especificamente no âmbito das ofertas de IPED e TEP, foi possível coletar dados que contribuíram para elaborar uma avaliação diagnóstica e processual das principais dificuldades das educandas: leitura e produção de textos acadêmicos; fluência digital para exploração dos recursos do AVA Moodle e dos materiais nele disponibilizados nos tópicos de estudo; falta de equipamentos e conexão de *internet* adequadas; adoecimento; demandas pessoais que impactam na organização de espaço/tempo para o estudo, leituras, atividades.

A análise de tais dados, bem como das sugestões que foram elencadas pelas educandas, culminaram na reelaboração e aprimoramento dos recursos didático-pedagógicos de edições pregressas das disciplinas IPED e TEP. Importante destacar aqui que tais propostas não deram conta de atender/resolver todas as dificuldades identificadas, mesmo quando se procurou encaminhar ao colegiado do curso os casos das educandas que precisavam ser atendidas pelos editais de apoio da UDESC publicados no período¹⁶. Sendo assim, reconhecendo seus limites,

estudantes enfrentou o desemprego, a falta de equipamentos e de conexão para dar continuidade ao curso de forma qualificada, tal como demonstrado nos relatórios de evasão de 2020 e 2021.

¹⁴ Dados obtidos por meio dos Fóruns de Apresentação no Moodle, disciplinas IPED e TEP ofertadas em 2021.

¹⁵ A evasão atingiu mais de 50% das(os) estudantes ingressantes em 2021 no curso de Pedagogia CEAD/UDESC, de acordo com os dados do quantitativo de matrículas no primeiro semestre de 2023.

¹⁶ Os editais de Inclusão Digital ou PRAFE (de auxílios alimentação, moradia e transporte para graduação) podem ser consultados em: (site excluído para não possibilitar a identificação da instituição dos autores).

tais reelaborações de IPED e TEP no âmbito didático-pedagógico procuraram ser acompanhadas de reflexões críticas sobre seu uso de forma fragmentada, substitutiva e/ou esvaziada em termos dos conteúdos e seus fundamentos históricos, éticos, políticos e estéticos.

Dessa forma, descreve-se nas figuras a seguir as opções didático-metodológicas ensejadas no planejamento, desenvolvimento e avaliação das disciplinas IPED e TEP em 2021.

Figura 2 - Materiais didático-metodológicos de IPED e TEP em 2021.

The infographic is a rectangular box with a light yellow background and a dark border. It is divided into four quadrants, each with a title in a rounded orange box, an icon, and a text description.

- Guia do Tópico:** Icon of a document with a checklist. Text: "Documento de orientação didático-metodológico da Unidade Temática, disponibilizado em formato PDF com hiperlinks, contendo ponto(s) de ementa, conteúdos programáticos, objetivos de ensino-aprendizagem, bem como roteiro de estudos e atividades avaliativas."
- Teias de Leitura:** Icon of a computer screen with a book and a magnifying glass. Text: "Material didático-pedagógico voltado à apropriação de conhecimentos básicos necessários à leitura e interpretação de textos do gênero acadêmico-científico, atreladas ao percurso de leitura do(s) texto(s)-base e auxiliar(es) da Unidade Temática. Em formato PDF com hiperlinks, acomoda igualmente possíveis percursos interativos de leitura, a partir do acesso aos materiais didático-metodológicos elaborados e também selecionados em curadoria pela Equipe Docente, em diferentes formatos - charges, diagramas, vídeos, podcasts etc."
- Midiateca:** Icon of a document with a play button, a musical note, and a person. Text: "Documento que apresenta(m) o(s) texto(s)-base e auxiliar(es) da Unidade Temática, oriundos da bibliografia da disciplina e textos correlatos, a partir de curadoria da Equipe Docente. Em formato PDF e com links, indica-se em seção específica da Midiateca uma ou mais referências em audiovisual relacionadas aos conteúdos programáticos da Unidade Temática, tais como videoaulas, filmes, documentários etc."
- Para saber mais...:** Icon of an easel with a painting of a house. Text: "Textos e hiperlinks criados a partir de uma imagem (pintura, mural, fotografia etc) para discussão estético-pedagógica dos conteúdos das educandas, por meio de contextualização histórica e estética, problematizações, biografia do artista e outras obras."

Fonte: Autores, 2023.

A disponibilização de tais recursos foi acompanhada de momentos síncronos e assíncronos de mediação docente (p. ex., videoconferências e *webaulas*), articulados às atividades avaliativas de viés diagnóstico e processual, brevemente descritas na figura a seguir.

Figura 3 - Atividades avaliativas propostas em IPED e TEP em 2021.

Fórum de Discussão:

Fórum: configurado no Moodle como espaço de diálogos, para discussão de temáticas e problematizações mediadas pela Equipe Docente

Google Docs: elaborado pelos(as) estudantes colaborativamente, de acordo com as necessidades dos momentos de estudo individual/coletivo. As primeiras fontes de pesquisa são indicadas pela Equipe Docente, com o objetivo de divulgar dicionários e sites especializados, sendo que as produções das educandas igualmente são mediadas pela intervenção dos/as educadores/as,

Glossário Pedagógico:

Atividade a Distância 1 (AD1):

Postagem de Tarefa em Grupo: Em IPED foi proposto um estudo de caso sobre o homeschooling com elaboração de reflexões críticas com base nos materiais da MEDIATECA.

Postagem de Tarefa em Grupo: Em TEP foi proposta a escrita de uma trajetória de formação coletiva para discutir, à luz das tendências pedagógicas tradicionais, escolanovista e tecnicista, elementos semelhantes e dissonantes nas práticas educativas escolares vivenciadas pelos integrantes do grupo.

Atividade a Distância 2 (AD2):

Enquete: momento de autorreflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma retomada da trajetória vivenciada nas semanas de estudos de cada tópico (com perguntas sobre as leituras, os recursos, os materiais, as atividades e momentos síncronos), finalizado com a atribuição de uma nota de 0 a 10 e síntese reflexiva dos conteúdos do período.

Atividade Presencial (AP):

Postagem de Tarefa em Grupo: Em IPED foi proposta a elaboração de um texto dissertativo, fundamentado nos materiais disponibilizados na MEDIATECA, a partir da seguinte problematização: “Em que medida a Pedagogia pode constituir-se enquanto a Ciência da Educação, responsável tanto pela investigação crítico-reflexiva do fenômeno educativo quanto sua orientação em sentido prático-normativo?”.

BigBlueButton: Em TEP foi realizada uma atividade síncrona na qual cada educanda assumiu um papel no desenvolvimento de um Júri Simulado, a partir de um “caso escolar” do ensino remoto, discutido e fundamentado teoricamente a partir das Tendências Pedagógicas estudadas na disciplina.

Fonte: Autores, 2023.

Importante destacar, novamente, que o planejamento e elaboração de forma autoral de tais materiais e atividades, bem como o seu desenvolvimento, mediação (via mensagens semanais orientadoras no fórum “Mural de Avisos”, problematizações nos Fóruns de Discussão, realização de videoconferências e grupos de estudos) e *feedbacks* em todas as

atividades propostas teve como condição concreta a garantia de alocação de carga horária docente correspondente à quantidade de créditos dessas disciplinas. Ou seja, houve garantia na composição das 40 horas semanais de dois professores efetivos, com dedicação exclusiva à UDESC para as atividades de ensino (na graduação e/ou pós-graduação), pesquisa e extensão.

Além dessa condição, ainda bastante incomum na oferta da modalidade a distância em instituições públicas – que remuneraram esse trabalho com pagamento de cotas de bolsas –, também compunham a Equipe Docente duas mestrandas em atividade de Estágio de Docência. Neste caso, a fragmentação do trabalho docente da EaD (Ripa, 2015; 2017) foi substituída por um trabalho coletivo, que atravessou todo o processo de ensino-aprendizagem, especialmente o planejamento, a mediação, a avaliação, a autorreflexão crítica, o diagnóstico das dificuldades e o desenvolvimento dos materiais.

3 A autoria docente dos materiais didático-pedagógicos na práxis educativa de IPED e TEP

Nesta seção, para aprofundar as discussões em torno dos materiais didático-pedagógicos das disciplinas IPED e TEP, é importante esclarecer inicialmente o que se denomina de autoria em um curso EaD. Especificamente neste trabalho, não se refere à produção de material didático (impresso ou *online*) pré-elaborado para cursos EaD, que tendem a ser concebidos de acordo com uma concepção pedagógica (neo)tecnicista e modos industriais de produção da educação (Belloni, 2003). Guardadas as devidas proporções e orientações teórico-metodológicas que guiam as discussões de Borges, Jesus e Fonseca (2012) e Filatro (2018), entende-se que a experiência dos autores do presente trabalho se vincula mais diretamente às características de um *Modelo Artesanal*, no qual são os próprios docentes que procedem a autoria dos materiais didáticos, disponibilizando-os diretamente aos estudantes, a partir das demandas identificadas durante os processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, o docente-autor assume funções diversas que, na EaD, muitas vezes resultam fragmentadas na figura de diversos profissionais – conteudistas, Designers Instrucionais (DIs) etc.

Mesmo compreendendo as possibilidades de crescimento coletivo na autoria de materiais didáticos por meio de equipes de profissionais, na presente análise, quando o docente-autor passa a assumir tais funções, total ou parcialmente, criam-se as condições para que, na sua formação permanente, intencione vivenciar processos que tensionam a estrutural divisão

entre trabalho intelectual e trabalho manual, vigente nas sociedades de classe como a capitalista. No caso de IPED e TEP, nosso objetivo foi propor um percurso formativo constituído por diferentes materiais didáticos, elaborado e mediado pelos professores-autores, sem atribuir exclusivamente às educandas a responsabilidade de atingir os objetivos de aprendizagem destes componentes curriculares. Dessa forma, por meio destes materiais que foram disponibilizados no AVA Moodle em 2021, foi proposto às turmas um processo de ensino-aprendizagem coletivo, planejado e mediado pela Equipe Docente, que se preocupou com sua forma/conteúdo na tentativa de resistir aos apelos de “facilitação” e individualização do processo formativo na modalidade a distância, visando, principalmente, o cumprimento de “tarefas” para atingir a média de aprovação em tais disciplinas.

Portanto, também se contrapõe, neste quesito, a algumas das teorizações mais frequentes no campo da produção de material didático na EaD, tal como aponta Filatro (2018, p. 30, grifos nossos) ao destacar o papel destes materiais na “mediação pedagógica” na tríade professor–conteúdo-alunos:

Na educação a distância ou nas ações de formação ou capacitação apoiadas por mídias e tecnologias, praticamente toda a interação do aluno com a proposta educacional tem como ponto de partida os conteúdos. Por isso, preparar conteúdos para EAD significa **incorporar nos materiais digitais boa parte da comunicação didática** que, na educação presencial, acontece ao vivo e de forma oral.

A análise deste caso permitiu reconhecer que, sobretudo na EaD, a objetivação didático-pedagógica dos conteúdos de ensino-aprendizagem via materiais didáticos não substitui ou deve dar conta de “boa parte” da necessária intervenção pedagógica e mediação docente, de cunho dialógico-problematizador, em momentos síncronos/assíncronos *online* e presenciais, envolvendo a escrita (*feedbacks* da Equipe Docente nos fóruns, nas atividades avaliativas etc.), mas, principalmente, a oralidade. Na discussão desta experiência aqui analisada, percebe-se como estes momentos síncronos-dialógicos foram essenciais para que, inclusive, as educandas passassem a construir significados pedagógicos sobre tais materiais didáticos, fora dos quais, abandonados a sua própria “autonomia” com “conteúdos autossuficientes” (Filatro, 2018, p. 30), dificilmente teriam condições de elaborar.

É luminar aqui a reflexão de Freire sobre como a leitura acadêmica demanda, do/a educador/a, uma intervenção pedagógica que, pela força do testemunho e do “fazer junto”, constrói via diálogo *com* o/a educando/a formas de outorgar sentido ao material didático. Freire

e Shor (2008, p. 106, grifo dos autores), na obra *Medo e Ousadia*, problematizam que os/as educandos/as adentram o ensino superior “(...) sem saber como fazer a espécie de leitura que as universidades exigem. Eu digo ‘a espécie de leitura que as universidades exigem’ porque eles, de fato, sabem fazer *outros* tipos de leitura.” Ao reconhecer que isto é um problema, Freire e Shor (2008, p. 106, grifos do autor) exemplificam como muitos professores se posicionam diante da situação: “‘Não tenho nada a ver com isso, porque minha tarefa aqui é ensinar Hegel. Se não são capazes de entender Hegel, isso é problema *deles* e não *meu*’”. Os autores se contrapõem a tal posicionamento tensionando a necessidade da mediação/intervenção docente:

[...] meu rigor e minha posição política me levam a ajudar os estudantes, ensinando-as a ler. Como posso fazer isso? Faço isso *simultaneamente* com a leitura de Hegel! Isto é, em vez de dizer aos estudantes que precisam ler o primeiro capítulo deste livro de Hegel ou daquele livro de Gramsci, leio um capítulo com eles durante todo o tempo do seminário. Leio com eles, sem lhes dizer que os estou ensinando a ler, a saber o que significa ler criticamente, o que você exige de si mesmo para ler; que é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; que se você não entende alguma palavra tem de consultar um dicionário, se o dicionário comum não ajuda, tem de consultar um dicionário filosófico, um dicionário sociológico, um dicionário etimológico! Ler um livro é uma espécie de pesquisa permanente. (Freire; Shor, 2008, p. 106-107, grifo dos autores).

O relato de Paulo Freire a Ira Shor, que destacamos a seguir, nos leva a questionar qual é o lugar que a intervenção pedagógica e a mediação docente têm ocupado nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo na EaD, quando o docente se ausenta de tal ação comunicativa e atribui esta função ao próprio material didático e às tarefas derivadas como avaliação.

Estou me lembrando, Ira, há uns dois anos sugeri a um grupo de alunos de pós-graduação que lessem *seis páginas* de uma reprodução impressa de um depoimento feito por um camponês no Brasil. Era a transcrição de uma fita, feita por um antropólogo, grande amigo meu, um jovem professor como você, que gravou essa conversa com um camponês. [...] O camponês critica a educação tal como ela é feita agora no Brasil.

Sugeri que os estudantes lessem esse texto e que, na próxima reunião, o lêssemos em classe; mas, antes, deveriam lê-la em casa. Na semana seguinte, levei meu exemplar do texto e começamos a ler às nove horas. Tínhamos três horas com um intervalo para café, mas não houve intervalo, porque os estudantes não queriam parar de ler! Para dar minha demonstração de leitura séria, meu testemunho de iluminação crítica, comecei a ler, mas quando cheguei ao final do primeiro parágrafo, parei e disse aos estudantes: ‘Para mim, é impossível continuar, se não parar aqui para pensar no que li. Quero compreender melhor o que li e por isso vou voltar ao início’. Voltei à primeira palavra e li lentamente. Quando parei novamente, disse: ‘Agora acho que compreendi melhor, e vou tentar lhes dizer como interpreto o que está por trás dessa fala do camponês’. E então comecei a falar sobre o que estava lendo, e li mais dois ou

três trechos da fala, fazendo a mesma coisa. Parei de novo e disse: ‘Quem gostaria de continuar?’ Um deles começou a ler.

Fizemos isso durante *quatro* sessões de *três horas* cada uma, para ler seis páginas. Doze horas. Quando terminamos, no último dia, uma professora de sociologia da faculdade de medicina, que fazia pós-graduação em educação, veio sorrindo e disse: ‘Paulo, tenho uma coisa para lhe dizer: quando há um mês você sugeriu a leitura desse texto, eu o comprei e, no domingo à tarde, na véspera da primeira sessão, eu o li em vinte minutos, e disse comigo mesma: ‘Quero só ver o que o Paulo vai fazer com isto amanhã, Porque temos três horas de seminário, e o que é que ele vai fazer com este texto que terminei em vinte minutos!’ Depois de passar doze horas lendo este texto de seis páginas, minha conclusão é que, antes, eu não sabia ler’ (Freire; Shor, 2008, p. 106-107, grifos dos autores).

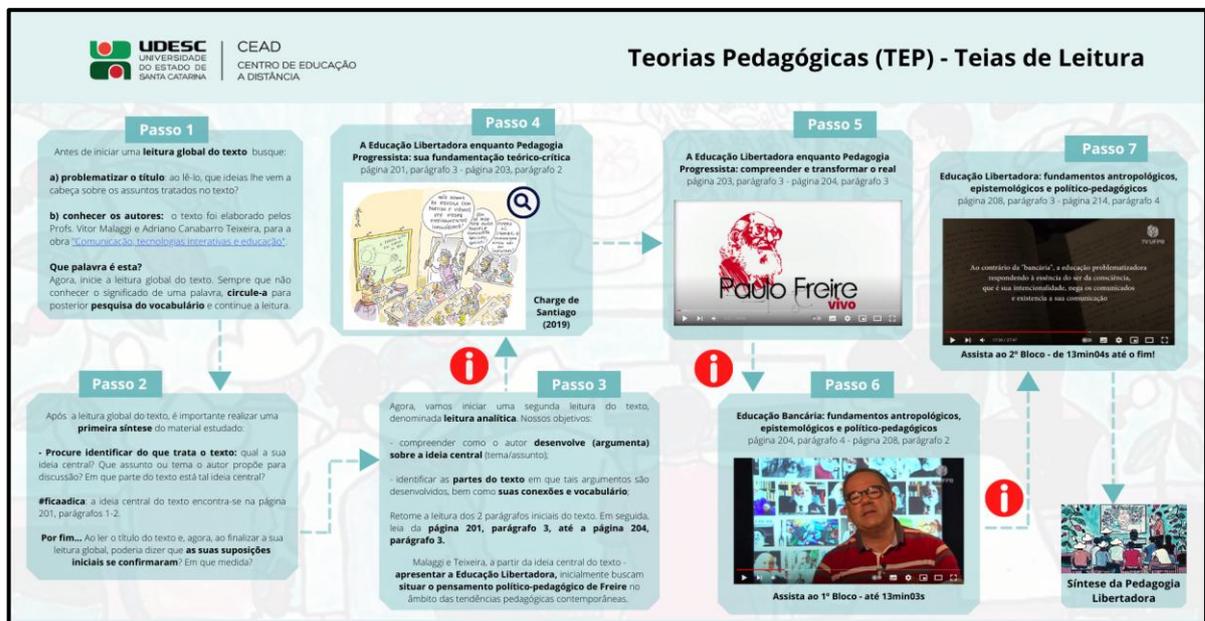
Sendo assim, dentre seus objetivos, a elaboração dos materiais didáticos de autoria docente, que compõem este estudo de caso, visava contribuir para superar as dificuldades que as turmas de educandas indicaram ao longo de IPED e TEP para compreensão dos textos teóricos ao iniciarem o Ensino Superior, que acabam vindo acompanhadas de “(...) um juízo depreciativo em relação ao pensamento teórico” (Severino, 2007) – situação não exclusiva da EaD. Também é necessário reafirmar que a dificuldade de leitura e produção textual está relacionada aos demais problemas identificados para permanência no Ensino Superior pela classe trabalhadora, tal como a organização do tempo para estudar e trabalhar, falta de recursos tecnológicos, entre outros. A manifestação de uma estudante nos questionários de autoavaliação destaca um cenário educativo, ao ver da presente pesquisa, dramático e precário: “*Minha maior dificuldade é ainda não ter o computador, que está em conserto e estudar pelo celular*” (2021).

Sendo assim, nos limites das proposições didático-pedagógicas de IPED e TEP, para contribuir com as dificuldades que envolvem a leitura de textos acadêmicos, foram propostas as “Teias de Leitura”, articuladas com videoconferências síncronas (momento reservado para a mediação docente via oralidade) e atividades avaliativas. Tais práticas pedagógicas foram fundamentadas principalmente nos princípios da *leitura analítica enquanto método de estudo* (Severino, 2017, p. 63), que tem os seguintes objetivos:

1. favorecer a compreensão global do significado do texto;
2. treinar para a compreensão e interpretação crítica dos textos;
3. auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico;
4. fornecer instrumentos para o trabalho intelectual desenvolvido nos seminários, no estudo dirigido, no estudo pessoal e em grupos, na confecção de resumos, resenhas, relatórios etc.

As “Teias de Leitura” (Figura 2) foram concebidas pelos professores/autores para atender aos primeiros processos básicos da *leitura analítica* proposta por Severino (2007): *delimitação da unidade de leitura, análise textual e análise temática*. Não foram concebidas as “Teias de Leitura” para substituição da leitura dos textos selecionados para os estudos de um determinado tópico, mesmo quando as estudantes solicitaram mais *links* com vídeos curtos para, na visão delas, “diminuírem” os desafios da leitura. Igualmente, não se julgou que tais movimentos de leitura, ensejados *também* a partir das Teias, substituam o trabalho de mediação pedagógica em torno do ato de ler, para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do próprio ato junto às educandas (Freire, 2006; Freire; Shor, 2008). O trabalho de produção e de curadoria de outros recursos que pudessem, de fato, apoiar a leitura de cada trecho, ampliar o repertório das educandas e dialogar com os conceitos centrais do texto selecionado para leitura do tópico de estudo foi feito pela equipe de professores para compor cada passo das “Teias”. Em si, tais passos buscam dar sistematicidade aos momentos necessários no contato com o texto acadêmico e, ao mesmo tempo, abrir-se de forma interativa a possibilidades de mediações intencionalmente construídas pela Equipe Docente.

Figura 4 - Teias de Leitura do Tópico Pedagogia Libertadora (disciplina TEP 2021/2).



Fonte: Autores, 2021¹⁷.

¹⁷ Material didático publicados no *site* do Grupo de Pesquisa Nexos-Sul. Disponível em: <https://nexosuludesc.wixsite.com/inicio/materiais-did%C3%A1ticos>.

Ao serem questionadas nas autoavaliações sobre essa composição, houve reconhecimento, por parte das educandas, do potencial desse material para “*ter um maior entendimento dos temas abordados*”, não apenas em IPED ou TEP, como também na sua articulação com “*outras disciplinas*”. Além disso, foram apontadas as possibilidades que esse material apresenta para não deixar que “*alguns temas [passassem] despercebidos*” ou, ainda, o quanto ajudam “*na forma como olhamos o texto, para que possamos construir a visão do tema de trabalho proposto*” ao dar outras possibilidades de “*como analisar o tema*”.

Sendo assim, partindo das considerações de Severino (2007), o primeiro passo das “Teias de Leitura” convida as educandas para uma *análise textual* (preparação do texto), com os seguintes apontamentos: a) problematização do título; b) identificação dos autores: biografia e contribuições para a educação; e c) identificação de palavras desconhecidas ou que se pretende conhecer mais. Após a leitura global, avança-se no sentido da *análise temática* (compreensão do texto), para realizar uma primeira síntese do material estudado e identificar do que trata o texto, sua ideia central, assunto ou tema proposto pelo autor para discussão. Na sequência, é proposta uma segunda leitura do texto com os objetivos de: compreender como o autor desenvolve (argumenta) sobre a ideia central (tema/assunto); identificar as partes do texto em que tais argumentos são desenvolvidos, bem como suas conexões e vocabulário.

As “Teias de Leitura” avançam, então, para os trechos do texto, no sentido de instigar a *análise interpretativa*, com ênfase na proposta de “(...) aproximar e associar ideias do autor expressas na unidade com outras ideias relacionadas à mesma temática (...)” (Severino, 2007, p. 65). Entende-se, assim, que há uma intencionalidade pedagógica que vai além do “tutorar” cada momento das/pelas “Teias de Leitura”. Os recursos midiáticos indicados em cada momento das “Teias” buscaram desenvolver, por meio de diferentes linguagens/gêneros (vídeos, *cartoons*, charges, mapas mentais, música, diagrama, trechos de filmes etc.)¹⁸, um potencial para provocar *mais-diálogo*¹⁹ crítico e reflexivo sobre os argumentos expostos pelo

¹⁸ A apropriação e objetivação pedagógica de textos multimodais/multissemióticos nos processos de ensino-aprendizagem, vinculando diferentes formatos verbais e não verbais em práticas de multiletramento com os conteúdos trabalhados em materiais didáticos [digitais], tem sido objeto de investigação de autores como Rojo (2017) e, mais especificamente para a modalidade EaD, em Silva (2019), por exemplo. Reconhece-se a importância de que na EaD práticas de multiletramento sejam despoletadas, desde que criticamente analisadas, planejadas e desenvolvidas a partir de concepções pedagógicas que reflitam sobre os atravessamentos, por exemplo, da indústria cultural (Morando, 2022) nos conteúdos destes textos multimodais, em suas variadas formas de expressão.

¹⁹ Na concepção das “Teias”, além da preocupação com a multimodalidade e as possíveis práticas de multiletramento derivadas da linguagem hipermídia, cabe destacar a influência das reflexões de Silva (2010) acerca das possibilidades interativas que o/a educador/a pode ensejar no ensinar-aprender em contextos digitais com seus educandos/as. Para o autor, tal como o designer de *software* ou, mais apropriadamente, o *web designer*, que constrói um *site* na condição de emaranhado reticular informacional/comunicacional assentado na linguagem

autor do texto, que serão mediados e aprofundados nos momentos da videoconferência com os professores, bem como nos fóruns de discussão e *feedbacks* das atividades avaliativas propostas.

Dessa forma, as disciplinas conseguem manter, em alguma medida, a leitura de trechos de pensadores clássicos e de textos resultados das pesquisas dos professores-autores que se propõem a avançar nas discussões dessas temáticas, tal como realizado na “Teia de Leitura” do tópico Pedagogia Libertadora (Figura 4), ao indicar como referência o livro “Comunicação, tecnologias interativas e educação: (re)pensar o ensinar-aprender na cultura digital” (Malaggi; Teixeira, 2020). Sendo assim, para completar o esquema de *leitura analítica* (Severino, 2007), considerando que não havia o espaço da aula presencial para fazer as mediações destas leituras na pandemia (e também os limites da sua manutenção na EaD), a *análise interpretativa* avançou para os momentos síncronos de videoconferências, com maior possibilidade de mediação docente, realizados em todas as cinco unidades temáticas (no caso de TEP, aqui explorado). Foram nestes momentos de videoconferência, principalmente, que se buscou construir, de forma coletiva, a *atitude crítica* diante dos pressupostos teóricos do autor do texto e seus posicionamentos, a partir dos seguintes termos:

- A. coerência interna da argumentação;
- B. validade dos argumentos empregados;
- C. originalidade do tratamento dado ao problema;
- D. profundidade de análise ao tema;
- E. alcance de suas conclusões e consequências;
- F. apreciação e juízo pessoal das ideias defendidas (Severino, 2007, p. 65).

A ampliação dos momentos de mediação docente via videoconferências, a partir das “Teias de Leitura”, foi sugestão das educandas nas autoavaliações, que demonstram a necessidade de “*conversar sobre a leitura realizada*”. Ainda, tal opção deu-se para a Equipe

hipermídia, o/a educador/a nunca propõe a construção de uma rota de ensino-aprendizagem rígida, pré-determinada e de “mão única”, mas espaços de co-participação no ensinar-aprender. Seja na disponibilização do material didático em que se encontram os conteúdos de ensino-aprendizagem (virtuais ou não), seja no processo de referência, análise, interpretação e síntese dialógica dos conceitos necessários ao ato gnosiológico com os/as educandos/as (Freire, 1996). Tais espaços de coparticipação podem estar inseridos dentro dos próprios materiais didáticos, por meio de *links* com demais interfaces de comunicação interativa. Por exemplo, neste material aqui elaborado, que faz uso de murais colaborativos para fins de avaliação diagnóstica: <https://padlet.com/malaggi/2023-1-introdu-o-pedagogia-iped-para-saber-mais-xwrz1vl2722c7oqe>.

Docente frente às análises de práticas anteriores que, por exemplo, utilizando a escrita como forma de diálogo e mediação via fóruns na EaD, pouco engajaram ou eram vistas como insuficientes pelas educandas. Ao mesmo tempo que se buscou ampliar os momentos síncronos, diferentes obstáculos foram enfrentados para concretizá-los, tais como: agendamento de datas conflitantes no cronograma da fase; baixo acesso síncrono das educandas – cerca de 50%; pouca participação dialógica efetiva, seja via microfone ou *chat*; baixo número de estudantes que demonstraram ter feito as leituras prévias dos textos.

Sabemos que as “Teias de Leitura”, desvinculadas dos momentos de mediação docente, tendem a ser recursos a serviço de um processo formativo instrumental e massificador, no qual o sucesso do percurso é atribuído principalmente ao “protagonismo” e “autonomia” do estudante. Reconhecendo os limites das videoconferências para avançar nas etapas da *problematização* e na *síntese pessoal*, com o objetivo de “discussão do texto” e “reelaboração pessoal da mensagem” (Severino, 2007, p. 65), as disciplinas de IPED e TEP utilizaram-se dos momentos de atividades individuais e em grupos, fossem elas formativas e/ou somativas.

Considerando, por fim, os limites e contradições das “Teias de Leitura” e suas mediações, principalmente via videoconferências e atividades formativas e avaliativas, retomase, para encerrar essa discussão, a resistência político-pedagógica da práxis pedagógica de IPED e TEP frente às relações de poder hegemônicas que transpassam potencialmente o currículo do curso de Pedagogia – em outras palavras, na luta pela garantia de manutenção na formação da pedagoga docente, na modalidade a distância, da *leitura analítica* de textos acadêmicos de pensadores e pensadoras “clássicos” e, dessa forma, a reafirmação da permanência de componentes curriculares que se situam na área de Fundamentos da Educação e dos estudos especificamente pedagógicos (Franco, 2008). Componentes curriculares buscam dar base e lastro teórico-pedagógico, enquanto mediação abstrata, à análise e transformação críticas das práticas educativas concretas com que se defrontarão as acadêmicas forma(n)das.

O processo de formação crítico-reflexiva pode dar-se, inclusive, tanto quando tais sujeitos estão na condição de estudantes no Ensino Superior, como quando já pedagogas docentes nos contextos da Educação Básica. Em suma, trata-se de componentes curriculares que, diminuídos ou apagados em seu papel sociopedagógico, acabam por atrelar ao campo da formação docente somente um caricaturado *status* didático-metodológico e, portanto, de mera relação instrumental entre teoria e prática.

4 Considerações Finais

Com o presente artigo, objetivou-se apresentar e refletir sobre experiências docentes de investigação em torno da práxis pedagógica efetivada nos componentes curriculares IPED e TEP vinculados ao curso de Pedagogia na modalidade a distância CEAD/UDESC. A partir deste contexto mais amplo, a pesquisa se deteve na discussão teórica da autoria docente de materiais didáticos na formação de pedagogas via EaD, para, a partir de realidade concreta, ensejar diálogos com determinações sociais presentes no hodierno contexto educativo brasileiro.

Ao sintetizar as discussões em tons do que pode se desprender dos movimentos de formação permanente na docência-autoria, parece evidente que, atualmente, é a própria noção de autoria (e de autoridade) pedagógica da educadora que está em jogo. O lócus pós-moderno de negação da teoria pedagógica prima pela (neo)tecnificação do trabalho docente, agora via modelos “interativos” e “flexíveis” de plataformas educativas objetivadas nas “inovadoras” tecnologias digitais de informação e comunicação. Sendo assim, o espaço para a criatividade pedagógica do docente resulta cada vez mais capturado pela racionalidade tecnológica (Marcuse, 2015), ensejada na infraestrutura educativa aportada em tais artefatos e, dialeticamente, nas formas de perceber, refletir e atuar sobre a realidade reproduzidas na subjetividade das educadoras.

Frente ao avanço da influência neotecnista digital e da perspectiva pedagógica não-diretiva meritocrática-empresarial, identificadas como hegemônicas no contexto educativo brasileiro via análise das especificidades da Educação a Distância, são propostos movimentos de resistências pedagógicas ancorados na crítica dialética da realidade educacional concreta e no ensaio, ambos necessariamente coletivos e sempre tateantes, de transformação autoral desta realidade em diferentes níveis. Para tanto, parece salutar recobrar algumas palavras escritas há muito tempo (em 1925) sobre a relação da teoria e da prática na formação inicial e permanente de pedagogas e pedagogos docentes. Tal é o trecho, extenso, mas necessário para tornar o mais evidente possível a partir de qual perspectiva teórico-metodológica se busca analisar e intencionalizar as (futuras) práticas pedagógicas nas disciplinas de TEP e IPED:

Nos cursos de requalificação de professores, mais de uma vez observa-se que todos escutam e assimilam a posição teórica e com ela até concordam plenamente, mas nem sempre entendem seu significado prático, não enxergam claramente as ligações entre a teoria e a prática [...].

A tarefa fundamental da requalificação ou simplesmente preparação do magistério, não é de modo algum fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, [...] mas ensinar *o próprio magistério a criar uma boa prática, com fundamento e com a ajuda de uma sólida teoria sociopedagógica*, e em fazê-lo avançar pelo caminho de tal criatividade [...].

“Na maioria dos casos, os professores não são criativos, mas, sim, artesanais” - dizem alguns. “Não se pode exigir deles criatividade”. Isso não é verdade, dizemos nós. Toda pessoa é em algum nível criativa, e é certo que todos nós somos criativos - *coletivamente*. É claro que um *professor isolado*, abandonado a si mesmo, quase não será criativo, mas o trabalho coletivo, a avaliação crítica do trabalho no coletivo de uma dada escola será criativa - e de fato não pode deixar de ser (Pistrak, 2018, p. 33-35, grifos do autor).

É neste sentido de trabalho crítico e coletivo de formação permanente que, atualmente, busca-se aprofundar os olhares investigativos em torno de outros elementos derivados das práxis pedagógicas aqui apresentadas, bem como daquelas continuadas no ano de 2022 e atualmente também em realização. Valendo-se da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no quefazer universitário, busca-se tencionar concepções e papéis das tecnologias nestas e em outras disciplinas da práxis docente, tendo em vista atrelar tal movimento formativo a uma filosofia crítica da técnica/tecnologia (Neder, 2013). Tal movimento, por seu turno, tem revertido em propostas de modificação dos materiais didáticos aqui apresentados, principalmente em sua articulação com os movimentos de mediação pedagógica e avaliativos ao longo das disciplinas, para que as dimensões diagnóstica, formativa e processual da avaliação possam vincular-se de forma mais orgânica a tais materiais e, assim, criar condições para contrapontos teórico-práticos aos ditames do neotecnicismo digital e do não diretivismo meritocrático-empresarial na EaD e, também, no ensino presencial.

Referências

- BAHIA, A. B.; SILVA, A. R. L. Modelo de Produção de Vídeo Didático para EaD. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2017. DOI: 10.22456/1679-1916.75116. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75116>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BENINCÁ, E.; MÜHL, E. H. (org.). **Educação: praxis e resignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BORGES, E. M.; JESUS, D. P. de; FONSECA, D. O. Entre o industrial e o artesanal: a produção de material didático em Educação a Distância. **Principia**, Juiz de Fora, v. 16, p. 93-100, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/principia/article/view/25475/14469>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- CIEB. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos #7 Como o mercado de tecnologias educacionais se relaciona com a rede pública de ensino: uma radiografia da interação entre os dois setores e dos caminhos para aproximá-los**. São Paulo: CIEB, 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/04/CIEB-Estudos-7_web.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.
- CIEB. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Notas Técnicas #21 Inteligência artificial na educação básica: novas aplicações e tendências para o futuro**. São Paulo: CIEB, 2024a. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Inteligencia-Artificial-na-Educacao-Basica_2024.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.
- CIEB. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Notas Técnicas #24 Inteligência artificial generativa: usos na gestão das secretarias estaduais de educação**. São Paulo: CIEB, 2024b. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/12/CIEB-NOTAS-TECNICAS-24-Inteligencia-artificial-generativa-usos-na-gestao-das-secretarias-estaduais-de-educacao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- DI GIORGIO, C. **Escola Nova**. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.
- DUTRA, M. de F. C.; FREITAS, R. M. de. Os interesses do empresariado no ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5080/4056>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EAD**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, Pelotas, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L. C. **EAD, tecnologias e finalidades da educação**. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FREITAS, L. C. **Neotecnismo digital**. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021 [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.

96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Reimpr. São Paulo: EPU, 2012.

MALAGGI, V.; TEIXEIRA, A. C. **Comunicação, tecnologias interativas e educação: (re)pensar o ensinar-aprender na cultura digital**. Curitiba: Appris, 2020.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MORAES, M. C. B.; KANEOYA, F. M. M. O fenômeno da evasão em um curso de Pedagogia da modalidade presencial e a distância em uma IES Pública. *In: 31º ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO*, n. 31, 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANGRAD, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/31enangrad/trabalho/162159>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORANDO, I. A. **Materiais didáticos nos cursos de pedagogia a distância: discussões teórico-críticas sobre a área de linguagem**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

NEDER, R. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. 2. ed. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina - CDS / UnB / Capes, 2013.

NIC.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]: TIC Domicílios 2021**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O Aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. v. 1.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/2326>. Acesso em: 1º nov. 2023.

RIPA, R. A institucionalização da EaD nas universidades públicas: um relato de experiência da UDESC. **Horizontes** - Revista de Educação, v. 9, n. 16, p. 1-17, 2020b. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10191>. Acesso em: 9 mar. 2025.

RIPA, R. Apontamentos sobre a modalidade a distância no ensino superior e a autoridade pedagógica no mundo digital. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 167-180, ago. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-121X2017000200167&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 9 mar. 2025.

RIPA, R. Reflexões sobre o “ser professor” na EAD: estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente? **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 75-85, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n3/0104-8481-comunic-22-3-0075.pdf> Acesso em: 9 mar. 2025.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SELWYN, N. **Is technology good for education?** Cambridge: Polity Press, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. de V. **Multimodalidade e letramento visual: análises de composições multimodais instrucionais no material didático para EAD**. 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2019.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...** 5. ed. rev. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOUZA, T. L. **A produção e uso de material didático em EAD durante a pandemia da COVID-19: operando com um arquivo a partir dos Anais do CIAED**. 2022. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2022.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância**. UDESC, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/840/PPC_altera_o_Pedagogia_CEAD_UDESC_VERS_O_FINAL_15391128072113_840.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

Enviado em: 03/08/2023

Revisado em: 07/11/2023

Aprovado em: 04/12/2023