

ADRIANA CLEMENTINO

Planejamento pedagógico para cursos EAD

A história da humanidade é resultado do pensar sobre o presente, o passado e o futuro. Desde os primórdios, o homem imagina como vencer os obstáculos que se interpõem à sua vida diária. Os homens da caverna pensavam nas estratégias para caçar, pescar, colher frutas, etc. Nos dias atuais, acordamos pensando qual é o melhor caminho a fazer para algum lugar sem que encontremos muito trânsito, por exemplo. O ato de pensar, portanto, é um ato de planejar.

Planejamos as nossas ações, o nosso trabalho, as economias, as férias; enfim, tudo o que faz parte da nossa vida. Assim também a indústria, o comércio, a agricultura, a política, os grupos sociais e as famílias fazem os seus planejamentos, seja por escrito, mental ou oralmente. Podem ser técnicos e sofisticados, complexos ou simples; contudo, são planejamentos.

Do mesmo modo, as ações educacionais (aulas, cursos, etc.), sejam elas de educação formal ou não formal,¹ nas modalidades presencial ou a

1 Educação formal é aquela que acontece a partir de uma intencionalidade educativa e ocorre nas instituições educacionais formais, ou seja, credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC). Por exemplo, escolas de ensino infantil, fundamental, médio ou técnico; universidades, faculdades, etc. Já a educação não formal, embora também tenha intencionalidade educativa, não passa pelo credencia-

distância, necessitam de planejamento. Contudo, esse tipo de planejamento tem especificidades decorrentes da sua finalidade principal: ensinar e aprender.

No caso do planejamento pedagógico para educação a distância (EAD) *on-line*, foco deste texto, há ainda outras especificidades próprias de ensinar e aprender em espaços virtuais que devem ser consideradas.

Planejamento pedagógico de cursos a distância²

A educação tem como princípio ser um processo de transformação do indivíduo cujo objetivo é libertar, conscientizar e comprometer a pessoa diante do mundo. Independentemente de esse processo acontecer na educação formal ou na não formal, na modalidade presencial ou a distância, ele deve contribuir para que o indivíduo se torne sujeito, cidadão, independente e autônomo. Para isso, o planejamento pedagógico de todo curso deve ser pensado e elaborado como um processo educativo que não limite o ser humano, e sim que lhe dê condições para que possa escolher o seu próprio caminho.

Como o ato de planejar é uma atividade intencional e é por meio dela que se buscam determinar fins (Masetto, 1994), é no planejamento pedagógico de um curso ou disciplina que se preveem os conhecimentos a serem desenvolvidos nos alunos. É na realização desse tipo de planejamento que se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos que serão trabalhados, selecionam-se recursos e procedimentos para utilizar como estratégias e preveem-se quais instrumentos serão mais adequados para avaliar o progresso dos alunos. Essas são etapas tradicionais do planejamento pedagógico de todo e qualquer curso, independentemente da modalidade. Contudo, quando se trata de cursos EAD, o planejamento tem de

mento do MEC nem segue as suas normas. Esse tipo de educação se refere àquela que se realiza, por exemplo, em uma visita guiada a um museu ou a uma biblioteca, em cursos corporativos, em cursos de informática e de idiomas, entre outros.

2 Este item do texto é parte da comunicação de Clementino (2012).

considerar elementos próprios da modalidade a distância, como selecionar as mídias que serão utilizadas.

É também no planejamento pedagógico de cursos EAD que se demonstram o cuidado e o compromisso da instituição para com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para com os alunos.

Um plano de curso que atenda a essas exigências e que tenha o aluno como principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem deve ter como características objetividade e realismo, utilidade, flexibilidade, simplicidade e funcionalidade, segundo Menegolla e Sant'Anna (2003). Isso quer dizer que o plano pedagógico de um curso deve expressar *objetividade* no que pretende atingir, a partir da *realidade* concreta dos alunos, dos professores (professores conteudistas e professores tutores), da instituição, da comunidade e dos meios tecnológicos a serem utilizados. Assim, esse plano deve ser claro, simples, objetivo e viável para que, efetivamente, seja *funcional* para os alunos, a instituição e todos aqueles que trabalham com ele, direta ou indiretamente. Um plano que não possa ser mudado ou reestruturado, quando necessário, está fadado ao fracasso, portanto ele também deve ser *flexível*. Os conteúdos necessitam de organização e integração de conceitos, conhecimentos e experiências em relação aos objetivos e interesses dos alunos. O que foi planejado só será válido se for algo *útil* para o aluno.

Em todas as situações de ensino-aprendizagem, o planejamento é importante, mas na EAD ele é imprescindível. Nessa modalidade, faz-se necessário que todas as situações tenham sido pensadas, estudadas e analisadas antes de o curso ter início. Como isso tudo só é feito por meio de planejamento, segundo Haidt (2004) a função do planejamento pedagógico pode ser representada pelos cinco aspectos listados a seguir.

1. Tentar prever as dificuldades que podem surgir no curso.
2. Evitar a repetição rotineira e mecânica de aulas.
3. Adequar o trabalho às mídias disponíveis e às características dos alunos.

4. Adequar os conteúdos, as estratégias pedagógicas e as avaliações aos objetivos do curso.
5. Garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo de curso.

Além disso, Palloff e Pratt (2002) afirmam que um bom planejamento de curso *on-line*, além de ser centrado no aluno, deve privilegiar estratégias que ajudem a obter a confiança dele, assim como estimulá-lo à participação. Por exemplo, estabelecer diretrizes claras para a participação; informar como a participação será avaliada e o peso que receberá na nota final; informar sobre o tempo que será necessário para a participação do aluno no curso *on-line*, etc.

Para definir e estabelecer tudo isso, o planejamento pedagógico é um processo progressivo que se desenvolve em uma sequência dinâmica e que está sempre em construção. Para efeito didático, esse processo é dividido em etapas que devem ser inter-relacionadas. Elas são explicadas a seguir.

PRIMEIRA ETAPA: ESTUDO DO CONTEXTO

Nesta etapa inicial, deve-se realizar o estudo do contexto em que o curso estará inserido. Essa fase consiste basicamente em entender o problema da instituição para a qual o curso será criado e projetar a melhor solução possível. “Isso é feito por meio da análise contextual, que abrange o levantamento das necessidades educacionais propriamente dito, a caracterização dos alunos e a verificação das restrições” (Filatro, 2008, p. 28).

Conhecer os princípios educacionais da instituição permite ao designer instrucional traçar um perfil dela, bem como da expectativa dessa instituição em relação ao curso. Embora o interesse esteja no processo como um todo, para que o DI compreenda as finalidades e os objetivos do curso, a ênfase principal dessa pesquisa inicial deve estar no público-alvo. Portanto, é necessário obter o máximo de informação a respeito dele, uma vez que

são dados essenciais para a tomada de decisões sobre o programa a ser proposto.

O estudo dessa primeira etapa deverá considerar os condicionantes socioculturais, econômicos e políticos do público-alvo. O objetivo principal é configurar o universo sociocultural dos possíveis alunos, possibilitando a caracterização dos interesses e das necessidades deles. O resultado será um diagnóstico da realidade do aluno, elaborado de maneira comprometida com seus interesses e necessidades (Lopes, 2004). Esse diagnóstico constituirá a base para as etapas seguintes.

Algumas das definições elaboradas nessa primeira etapa permanecerão inalteradas no decorrer do planejamento, entretanto outras poderão ser adequadas posteriormente, em um movimento espiral, já que as decisões são tomadas nas diversas fases do planejamento com base em dados relevantes.

SEGUNDA ETAPA: SELEÇÃO E GESTÃO DAS MÍDIAS

Esta etapa é uma das especificidades do planejamento de cursos a distância. Embora possa haver controvérsias sobre a seleção das mídias ser colocada como a segunda etapa do processo de planejamento pedagógico, esta etapa, assim como a anterior, é, de fato, diagnóstica, uma vez que ao elaborar o plano de mídias são identificados os parâmetros básicos que levam à escolha de mídias para a realização de projetos em EAD, que envolvem, de maneira geral, os aspectos ligados à qualidade do processo pedagógico que será implementado, o custo e as condições de acesso tecnológico de todos os participantes do processo (Kenski, 2005-2006).

Desse modo, embora nesse processo estejam envolvidas várias reflexões e tomada de decisões que orientarão as próximas etapas do projeto, não é a escolha das mídias que definirá os objetivos, conteúdos, estratégias e modos de avaliação de um curso *on-line*, uma vez que estes devem estar alinhados com o modelo pedagógico do curso e as mídias devem atender a esse modelo. Contudo, conforme Kenski (2005-2006, p. 3), “quanto maior for a

articulação entre o plano de mídias e o planejamento pedagógico, melhor será a fluidez para o desenvolvimento da proposta”.

TERCEIRA ETAPA: DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DO CURSO

Após conhecer o contexto em que o curso estará inserido, ter em mãos o diagnóstico da realidade do aluno e ter realizado a seleção das mídias, o passo seguinte do planejamento pedagógico é a elaboração dos objetivos do curso (gerais e específicos).

As decisões sobre os objetivos, o conteúdo, as estratégias pedagógicas e a avaliação – partes tradicionais de um plano pedagógico – são interligadas, interdependentes e derivadas das diretrizes e dos valores adotados, conforme mostra a Figura 1.

Contudo, são os objetivos educacionais que influenciam todas as etapas seguintes do planejamento. São eles que direcionam a definição do conteúdo e, posteriormente, das estratégias pedagógicas e de avaliação. Assim, a escolha entre uma atividade de webconferência ou *chat*, um trabalho em grupo ou individual ou uma discussão no fórum depende dos objetivos propostos pelo curso.



FIGURA 1. RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS DO CURRÍCULO

Fonte: a autora.

QUARTA ETAPA: DELIMITAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A quarta etapa do planejamento pedagógico deve ser realizada de maneira crítica, com vistas à identificação dos conhecimentos que se mostram essenciais e daqueles que podem ser considerados secundários na fase de aprendizado. Para isso, terá como base o diagnóstico obtido na etapa um.

Para a maioria das pessoas envolvidas com o planejamento de cursos (presenciais ou a distância), o conteúdo possui relevância especial. Não é raro encontrar cursos sendo planejados a partir dos conteúdos, e estes definirão as demais partes do plano – objetivos, estratégias e avaliação. Contudo, essa é uma conduta equivocada, pois pedagogicamente a definição dos conteúdos não é o ponto inicial para a elaboração de um curso. São os objetivos educacionais que determinam as etapas seguintes do planejamento. Dessa maneira, os conteúdos passam a ser considerados um dos instrumentos para que o aluno possa atingir os objetivos propostos.

QUINTA ETAPA: ELABORAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Tendo como referência os objetivos e os conteúdos selecionados, a quinta etapa deve articular uma metodologia de ensino-aprendizagem que se caracterize pela variedade de atividades e recursos didáticos e que estimule e motive o aluno ao estudo. Tais estratégias deverão atender aos diferentes níveis de aprendizagem previstos nos objetivos elaborados.

Para a formação do designer instrucional, é importante compreender a amplitude das estratégias pedagógicas, identificar a relação das estratégias com os objetivos educacionais e as elaborar de acordo com o tipo de curso *on-line* a ser criado.

SEXTA ETAPA: SELEÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Por fim, na sexta e última etapa do planejamento pedagógico, a seleção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem não pode ter o sentido

apenas de classificação dos resultados em que se destacam quem foi aprovado ou reprovado. Em um processo educacional que privilegia a reflexão, a curiosidade, a investigação e a criatividade dos alunos, a avaliação deverá ter a função de acompanhamento contínuo de modo que a maior preocupação seja com a qualidade da reelaboração e a produção de novos conhecimentos, e não apenas com a quantidade de conteúdos aprendidos (Lopes, 2004).

O processo de avaliação na educação a distância, em princípio, não difere do utilizado na educação presencial, pois se parte das mesmas bases teóricas: os diferentes modelos avaliativos. As diferenças são provocadas pelas especificidades do último e pelo modelo de curso *on-line*, que traz consigo a predominância de uma teoria de ensino e, como consequência, de um modo de avaliação.

Mídias e EAD

Diariamente, diversas mídias são utilizadas para realizar diferentes tarefas – por exemplo, a mídia impressa para ler um jornal ou livro, e o rádio, a televisão e/ou a internet para entretenimento ou para ficar por dentro dos acontecimentos.

Da mesma maneira, são muitas as mídias que podem ser utilizadas para ensinar e aprender na educação a distância *on-line*. Contudo, diferentes mídias exigem tratamentos diferenciados, pois apresentam características próprias em relação a operacionalidade, estrutura, funcionalidade, abrangência, linguagem e interação.

Tratar todas do mesmo modo é um erro. Conteúdos e situações de curso devem ser estudados para a escolha da(s) mídia(s) mais adequada(s) e para que suas particularidades não sejam negligenciadas no momento do planejamento. Por exemplo, o mesmo conteúdo aplicado a diferentes situações (público, objetivos e tempo de duração do curso) tem possibilidades e limitações pedagógicas próprias.

Por isso, uma das especificidades do planejamento de cursos a distância *on-line* é a seleção e gestão das mídias (segunda etapa do planejamento).

O conceito de mídia adotado neste texto tem como base o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (s/d), que afirma que mídia é todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão, capaz de transmitir mensagens. Assim, se a mídia é todo suporte de difusão da informação, trata-se de rádio, cinema, televisão, escrita impressa (livros, revistas, jornais, etc.), computador, aparelho de DVD, satélites de comunicação e, de modo geral, dos meios eletrônicos e telemáticos de comunicação – em que se incluem, também, as várias telefonias.

Com base nessa definição, pode-se então afirmar que há disponíveis diferentes tipos de mídias que podem ser utilizados em cursos a distância. No entanto, isso não quer dizer que todo curso EAD deve fazer uso de várias mídias para apresentar seu conteúdo, propor atividades, etc.

Ainda hoje, há modelos em que apenas uma mídia é usada, como nos cursos por correspondência (mídia de escrita impressa), e isso é suficiente para atingir os objetivos propostos. O que se deve considerar na seleção das mídias para um curso EAD são fatores como o acesso dos estudantes a elas, sua aplicabilidade (se a mídia é adequada para alcançar os objetivos propostos) e o custo (Santos *et al.*, 2006).

Além disso, considerando que a relação aluno/professor tutor passa pela interação com as mídias disponíveis, é preciso considerar o aspecto comunicacional do meio escolhido. Por exemplo, a dinâmica de cursos a distância via rádio, DVD e CD-ROM não varia muito da utilizada em cursos por correspondência. O que predomina nesses modelos é o isolamento do estudante com o conteúdo disponibilizado. Já os cursos que se propõem a trabalhar com videoconferência apresentam mudanças da dinâmica anterior. A utilização da mídia vídeo nesse modelo prevê que professores tutores e alunos estejam ao mesmo tempo em salas com infraestrutura tecnológica especial para o envio e a recepção das imagens e vozes dos participantes. Dessa maneira, as interações ocorrem como se estivessem todos em uma

mesma sala de aula, eliminando o isolamento do aluno dos modelos anteriormente comentados (Kenski, 2005-2006).

No entanto, nesse modelo, quando o número de alunos é grande, a interação com o professor tutor tende a ficar limitada, e isso pode comprometer a qualidade da aula, transformando-a apenas em uma palestra.

Segundo Kenski (2005-2006), as principais mudanças e ganhos em relação à dinâmica de interação entre os participantes de cursos EAD ocorrem nos cursos que fazem uso mais intensivo da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

O uso das ferramentas de comunicação e interação disponíveis na internet garante maior troca e diálogo entre professores tutores e alunos. Articuladas com as tecnologias de inserção de vídeos, comunicação via voz, visualização dos participantes em tempo real, uso de simuladores tridimensionais, etc., as mídias digitais caminham para a integração de suas possibilidades, oferecendo condições que viabilizam o desenvolvimento de projetos educacionais para qualquer pessoa, a qualquer tempo e em qualquer lugar. No entanto, os designers instrucionais precisam ter a referência de que o planejamento de uma mesma atividade é diferente com o uso de diferentes mídias.

Além de a escolha do tipo de mídia para a realização de projetos em EAD alterar a maneira como serão planejadas e disponibilizadas as atividades educacionais do curso, ela orienta também a organização e o treinamento da equipe responsável, os investimentos necessários em infraestrutura tecnológica, etc. (Kenski, 2005-2006). Afinal, se o curso fizer uso de gravação de vídeos, por exemplo, será preciso infraestrutura e equipe especializada nesse assunto, portanto os custos serão diferentes de um projeto que utilize um ambiente virtual com conteúdos em texto.

SELEÇÃO E GESTÃO DAS MÍDIAS NA EAD

Após realizar o diagnóstico da realidade dos alunos do curso a ser criado (primeira etapa), a seleção e gestão das mídias é o passo seguinte

do planejamento pedagógico para a efetivação de um projeto de curso a distância.

Esse processo envolve cuidados. Uma vez escolhidas as mídias para um curso *on-line*, é preciso garantir o pleno funcionamento das tecnologias envolvidas durante todo o período de duração do curso. Não é possível iniciar um projeto e depois, com ele em funcionamento, ter as atividades suspensas, por exemplo, porque os equipamentos de videoconferência não estão funcionando ou a conexão da internet está com problemas. Critérios como organização, treinamento, controle e estabelecimento de cronogramas realistas precisam ser definidos e colocados em prática com antecedência, para que os suportes midiáticos sirvam aos fins educacionais previstos.

Para Moore e Kearsley (2007), um princípio básico para orientar a seleção das mídias para um curso a distância é reconhecer que cada mídia tem seus pontos fracos e fortes. Isso quer dizer que, por exemplo, o material impresso tem como pontos fortes ser confiável e poder ser controlado pelo aluno, mas, em contrapartida, possui a característica de ser passivo. Da mesma maneira, os autores afirmam que o rádio e a TV têm como um dos pontos fortes a distribuição em massa e, como pontos fracos, o grande tempo para o desenvolvimento e o elevado custo, além de poderem ser passivos (assim como o material impresso).

Para facilitar o processo de seleção de mídias, Moore e Kearsley (2007), com base em diversos modelos já consolidados, fizeram um resumo dos principais passos a serem percorridos, apresentados a seguir.

1. IDENTIFICAR OS ATRIBUTOS DA MÍDIA NECESSÁRIOS PARA SE ATINGIREM OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DEFINIDOS OU PARA REALIZAR AS ATIVIDADES DE APRENDIZADO. A natureza do aprendizado deve ser o ponto de partida para a escolha das mídias. Por exemplo, se o aprendizado requer estímulo ou resposta auditiva (como é o caso dos cursos de idiomas), é recomendável o uso de mídia sonora.
2. IDENTIFICAR AS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES QUE SUGEREM OU EXCLUEM DETERMINADO TIPO DE MÍDIA. É preciso conhecer o

público-alvo e perceber quais características são relevantes para o planejamento do curso. Exemplo: se os alunos não têm o hábito de leitura, o mais apropriado é dar ênfase a materiais audiovisuais.

3. IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM QUE FAVOREÇAM OU EXCLUAM CERTO TIPO DE MÍDIA. Algumas mídias são mais adequadas para o estudo individualizado; outras são melhores para propor trabalhos em grupo por promoverem interação entre os participantes; outras, ainda, podem ser mais adequadas ao aprendizado no ambiente de trabalho.
4. IDENTIFICAR FATORES ECONÔMICOS OU ORGANIZACIONAIS QUE PODEM AFETAR A VIABILIDADE DE CERTA MÍDIA. É importante avaliar o orçamento do projeto e verificar se ele comporta as mídias selecionadas, bem como se há conhecimento especializado na equipe que garanta a boa utilização delas.

Outro aspecto que também deve ser considerado na seleção e gestão das mídias para cursos EAD diz respeito à interação entre os participantes do curso. Isso está diretamente ligado ao tipo de curso a ser criado. Para cursos com pouca ou nenhuma interação, essa questão é facilmente resolvida; já para aqueles que focam o processo de ensino-aprendizagem na troca de informações e na constante interação entre o grupo, as escolhas têm de ser mais cuidadosas. Afinal, como afirma Kenski,

a interação e a cooperação entre professores, alunos e demais participantes de um curso a distância visam não apenas instruir, treinar ou adquirir conhecimentos e habilidades. Essas atividades buscam ir além dos conteúdos previstos e desenvolver comportamentos de interação, sociabilidade e comprometimento social, essenciais para a formação de bons cidadãos. (Kenski, 2005-2006, p. 4)

Assim, no processo de seleção das mídias, saber o nível de interação previsto para o curso constitui uma das primeiras preocupações. Perguntas

como as apresentadas a seguir devem ser feitas no início do processo, com o intuito de ajudar a identificar os recursos mais adequados às situações educacionais a serem elaboradas.

- ▶ A comunicação será feita apenas de modo isolado entre aluno e professor tutor, como nos programas de autoaprendizagem?
- ▶ Haverá processos mais avançados de interação entre o grupo, com comunicação ampla entre todos os envolvidos no curso?
- ▶ Os professores tutores e alunos poderão trocar opiniões e ideias ao interagirem, ou será uma comunicação no estilo “pergunta-resposta”?

É provável que cada resposta leve a outros questionamentos. Entretanto, quanto mais informações for possível obter sobre o tipo de curso e os modos de interação pretendidos, mais fácil se tornará o processo de tomada de decisão sobre as mídias mais adequadas ao projeto.

Contudo, é importante ressaltar que as atividades comunicativas em cursos a distância requerem profissionais competentes para acompanhar as interações, dar suporte e orientar as discussões estabelecidas, bem como fortalecer os processos participativos do grupo. Não basta escolher mídias potenciais para essas atividades; é preciso também que o curso conte com bons e experientes professores tutores para saber lidar com essas situações.

PLANO DE MÍDIAS PARA EAD

A criação de um plano de mídias para EAD envolve alguns aspectos bem específicos. São aspectos ligados a critérios que auxiliam tanto na tomada de decisões sobre a escolha da melhor mídia quanto na melhor maneira de uso para atender às expectativas do projeto a ser desenvolvido.

Segundo Bittencourt (*apud* Kenski, 2005-2006, p. 9), o plano de mídias considera “as informações gerais do projeto assim como as instituições que o organizam, seus objetivos e as características das sedes que participam”. Assim, fazem parte da elaboração desse plano informações sobre o público-alvo dos cursos, os professores tutores, o material de apoio, o grau

de interação, os conteúdos, os patrocínios, as avaliações, o tempo disponível para cada etapa do projeto e as condições de caráter logístico para oferecimento do curso.

O Quadro 1 apresenta um resumo de alguns critérios que auxiliam na formulação de um plano de mídias para a gestão de projetos a distância. A reflexão provocada por esses questionamentos ajudará no processo de seleção das mídias e na tomada de decisões sobre necessidades prioritárias e periféricas para a realização de atividades educacionais a distância com qualidade (Kenski, 2005-2006).

QUADRO 1. CRITÉRIOS PARA A FORMULAÇÃO DO PLANO DE MÍDIAS

1. Em relação aos sujeitos envolvidos	
Alunos	<p>Quem são os alunos? Onde eles estão?</p> <p>O projeto pretende atender a alunos portadores de deficiência? A mídia selecionada favorece o acesso e a participação desses alunos?</p> <p>Existem alunos de outros países? Eles precisam ter fluência no idioma em que o curso será desenvolvido?</p> <p>Que tipo de mídias (suportes) eles precisam possuir ou acessar para realizar as atividades previstas no curso?</p> <p>De onde irão acessar e participar do curso (instituição, casa, espaços públicos, ambientes externos...)?</p> <p>Que tipo de fluência tecnológica eles precisam ter para uso das mídias selecionadas para o curso?</p>
Professores tutores	<p>Quem são? Que tipo de formação possuem?</p> <p>De onde irão atuar (instituição, casa, espaços públicos, ambientes externos, estúdios de gravação...)?</p> <p>Que tipo de mídias (suportes) eles precisam possuir ou acessar periodicamente para realizar as atividades previstas no curso?</p> <p>Que tipo de suportes midiáticos (equipamentos) vão utilizar no curso?</p> <p>Eles precisarão de treinamento para o uso das mídias previstas para o curso?</p> <p>Qual o apoio técnico/tecnológico que terão durante o desenvolvimento do curso?</p>

(cont.)

Equipe técnica, pedagógica e administrativa	<p>Como será formada a equipe técnica, pedagógica e administrativa responsável pelo projeto?</p> <p>Em que equipe estará o DI?</p> <p>Além dessas equipes, haverá necessidade de outros profissionais? Quais?</p> <p>De onde irão atuar (instituição, casa, espaços públicos, ambientes externos, estúdios de gravação...)?</p> <p>Que tipo de mídias (equipamentos) irão utilizar?</p> <p>Como as equipes técnicas, pedagógicas e administrativas se articulam com os docentes e os alunos?</p>
2. Em relação às mídias selecionadas	
Seleção das mídias	<p>Que equipamentos (<i>hardware, software</i>, câmeras, etc.) serão necessários para o desenvolvimento do curso na instituição?</p> <p>Como será viabilizado financeiramente o uso das mídias no projeto (patrocínio, parcerias, terceirização, fundos próprios, cooperativas, verbas públicas, etc.)?</p> <p>Será necessário providenciar infraestrutura física para a oferta do curso com as mídias escolhidas?</p>
Análise das mídias	<p>A mídia é flexível e possibilita a interação entre todos os participantes do projeto?</p> <p>A mídia permite que os alunos caminhem no curso em seu próprio ritmo de aprendizagem?</p> <p>A mídia pode ser utilizada para o desenvolvimento de conteúdos de diversas áreas?</p> <p>A mídia pode ser utilizada para a realização de atividades diferenciadas pelos alunos?</p>
3. Plano de contingências	
Alunos	Caso haja alguma falha na mídia prevista para o desenvolvimento do curso, que caminho alternativo os alunos devem utilizar?
Professor tutor	Caso haja alguma falha na mídia prevista para o desenvolvimento do curso, que caminho alternativo o professor tutor deve utilizar?
Mídias	Qual a alternativa caso ocorra alguma falha nas mídias escolhidas?

Fonte: Kenski (2005-2006).

Após criar o plano de mídias, o próximo passo do planejamento pedagógico consiste na elaboração dos objetivos (gerais e específicos) do curso. Essa é uma etapa determinante do processo, mas que, às vezes, é negligenciada. Contudo, é na elaboração dos objetivos de aprendizagem que, de

fato, o curso começa a nascer, pois as definições propostas nessa etapa irão nortear todas as demais.

Assim, é imprescindível que o designer instrucional compreenda a amplitude e a importância dos objetivos educacionais, em especial os objetivos de aprendizagem, para elaborá-los de maneira correta, quando for o caso, ou avaliá-los criteriosamente quando chegarem prontos às suas mãos.

Por que estabelecer objetivos para um curso?

Tudo o que planejamos tem um objetivo, tudo o que fazemos tem como fim alcançar algo, seja a aquisição de um bem material, o descanso, o divertimento, a realização eficaz de um trabalho ou, ainda, a aquisição de novos conhecimentos.

Assim, todo e qualquer curso, não importa o conteúdo, o nível de ensino e a modalidade, é ofertado tendo alguns objetivos como meta. E é por meio dos objetivos educacionais estabelecidos que os conteúdos, as estratégias pedagógicas, as interações e os modos de avaliação são elaborados. Tudo isso tem de funcionar bem para que os objetivos sejam alcançados.

Analisemos o seguinte objetivo de aprendizagem estabelecido:

DESENVOLVER A HABILIDADE DE TRABALHAR EM EQUIPE.

Definido esse objetivo, o conteúdo do curso, as estratégias pedagógicas e os modos de avaliação deverão tratar desse assunto de maneira a garantir que, de fato, a habilidade de trabalhar em equipe seja desenvolvida nos alunos. Então, uma determinada parte do conteúdo do curso deverá apresentar o assunto, atividades deverão ser elaboradas para que o aluno vivencie o trabalho em equipe, orientações devem ser dadas pelo professor tutor para aperfeiçoar a habilidade que está sendo desenvolvida e avaliações terão de ser formuladas para analisar se o objetivo foi alcançado pelos alunos.

Se, ao contrário disso, o curso for meramente instrucional, com atividades individuais, testes de múltipla escolha e sem interação com o professor tutor, pode-se deduzir que o objetivo proposto pelo curso não será

alcançado plenamente pelos alunos. Neste caso, a habilidade de trabalhar em equipe ficará reduzida ao conhecimento teórico sobre o assunto.

De modo geral, os objetivos de um curso EAD antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto entre professor conteudista, professor tutor e alunos, expressando conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e hábitos a serem assimilados pelos alunos.

Segundo o dicionário Houaiss (s/d.), objetivo é “aquilo que se pretende alcançar quando se realiza uma ação; alvo, fim, propósito, objeto”. Partindo dessa definição, temos que objetivos educacionais são aquilo que se pretende alcançar em uma ação educativa.

Tendo como base o fato de que uma ação educativa é constituída por dois processos – ensinar e aprender –, temos que os objetivos educacionais também estão divididos em dois: os objetivos de ensino e os objetivos de aprendizagem.



FIGURA 2. OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Fonte: a autora.

Os objetivos de ensino têm como foco a ação do professor, aquilo que ele fará em aula. Por exemplo, ensinar o cálculo de raiz quadrada é um objetivo de ensino, pois está pautado na ação de quem ensina. O foco do processo está na ação de ensinar o cálculo. Cabe ressaltar que, em cursos a distância, essa ação e essa responsabilidade de ensinar são, no primeiro momento, do material elaborado, seguido das orientações do professor-tutor.

Já os objetivos de aprendizagem têm como foco a aprendizagem do aluno. Esse tipo de objetivo é escrito representando o que o aluno irá aprender

no curso ou disciplina. Utilizando o mesmo exemplo, calcular raiz quadrada é um objetivo de aprendizagem, pois representa aquilo que o aluno irá aprender no processo.

Tanto os objetivos de ensino quanto os de aprendizagem devem suprir as necessidades dos alunos e seus interesses. Contudo, um representa a maneira como o material e o professor tutor irão trabalhar (objetivo de ensino), e o outro representa o que o aluno irá adquirir no curso em termos de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes (objetivo de aprendizagem).

No caso do planejamento pedagógico, o que interessa é a elaboração dos objetivos de aprendizagem, pois são eles que o designer instrucional irá elaborar e/ou adequar/analisar em projetos de cursos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: GERAIS E ESPECÍFICOS

De modo geral, objetivos de aprendizagem são metas ou resultados propostos para que os alunos alcancem determinados conhecimentos. Eles indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de seu aprendizado em determinada disciplina ou curso.

Os objetivos de um curso podem ser expressos nos dois níveis apresentados a seguir.

1. OBJETIVOS GERAIS. São amplos e complexos. Trata-se daqueles que poderão ser alcançados em longo prazo – por exemplo, ao final de um curso completo ou de uma disciplina.
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS. Referem-se a aspectos mais simples, concretos, alcançáveis em menor tempo, como os do final de uma aula ou unidade.

“Enquanto os objetivos gerais fornecem diretrizes para a ação educativa como um todo, os objetivos específicos norteiam, de forma mais direta, o processo de ensino-aprendizagem” (Haidt, 2004, p. 115) para que os

objetivos gerais sejam alcançados. Assim, objetivos específicos são elaborados a partir do objetivo geral, como mostra o exemplo a seguir.

OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver-se em uma sociedade em progresso constante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- proteger o ambiente;
- conhecer os principais agentes de poluição;
- recolher no ambiente provas concretas de poluição.

Perceba que os objetivos específicos estão em função do objetivo geral, pois o aluno proteger o ambiente, conhecer os principais agentes de poluição e identificar no ambiente provas concretas de poluição são modos de ele se desenvolver em uma sociedade em progresso constante.

Analisando os três objetivos específicos do exemplo, percebe-se que eles têm abrangências distintas: o primeiro é bastante amplo e deixa dúvidas sobre o que fazer para “proteger o ambiente”. O segundo objetivo especifica bem aonde se deve chegar: ao conhecimento dos principais agentes de poluição. O último objetivo merece um comentário mais extenso. Ele é um exemplo de objetivo comportamental. O que ele representa é a tentativa de controlar exatamente o que irá acontecer, de prever o que o aluno dará como resposta. A base teórica desse tipo de objetivo é o behaviorismo, que prega que os objetivos educacionais devem ser observáveis e quantificáveis. No entanto, embora seja tentador tentar prever e controlar as respostas que os alunos podem dar a determinada situação, DIs devem saber que nem todos os conhecimentos são quantificáveis e, principalmente, que o nível de exigência cognitiva de atividades com esse propósito, em geral, é baixo.

O risco de estabelecer objetivos desse tipo, que significam comportamentos previamente estabelecidos, é o de o aluno não usar efetivamente sua capacidade intelectual para adquirir novos conhecimentos. Para cumprir o objetivo proposto de “recolher no ambiente provas concretas de poluição”, o aluno não terá que pesquisar, investigar, buscar referências, etc.

A princípio, basta ele olhar à sua volta e pegar, por exemplo, bitucas de cigarro que são jogadas nas ruas ou garrafas *pet* descartadas em córregos.

Seguem outros exemplos de objetivos específicos para serem analisados:

- elaborar uma resenha das principais notícias do dia;
- desenvolver uma forma tridimensional por meio do uso de barbante e plástico.

Diferentemente do objetivo comportamental analisado anteriormente, que tinha o resultado previsível, nesse caso a avaliação é personalizada: trata-se de avaliar o produto, examinar a qualidade e a importância.

Esse tipo de objetivo tem nas teorias construtivista e pós-moderna sua base teórica, uma vez que nelas os alunos devem descobrir por suas próprias iniciativas os caminhos para aprender.

É possível perceber que os tipos de objetivos analisados nos dois exemplos situam-se nos extremos do controle de comportamento. Os primeiros são específicos e definem desempenho, condição e critério; os outros são amplos e propiciam uma grande variedade de respostas dos alunos.

Para resolver essa situação de extremos, Lima e Castanho (2004) propõem outro tipo de objetivo, que se situa no meio do caminho entre os anteriores: trata-se do objetivo provocativo.

Sendo um misto dos dois exemplos analisados, o objetivo provocativo especifica a condição e o critério, mas não o desempenho. Ele consiste em oferecer ao aluno um problema bem delimitado, mas com múltiplas possibilidades de solução. O aluno deverá pôr em ação sua imaginação para resolver o problema (Lima & Castanho, 2004).

Um exemplo desse tipo de objetivo seria “elaborar um projeto de casa com N quartos, X cômodos em um terreno de medida Y”.

Na solução do problema colocado, fornecem-se as medidas e os requisitos mínimos, mas, ainda assim, há um número grande de alternativas possíveis para o projeto (estilo arquitetônico, área verde *versus* área construída, dimensões, ênfase no luxo, etc.). O objetivo provocativo é um objetivo que

define a função que o produto deve ter, mas a solução dele é livre, ou seja, o aluno terá de usar seu potencial intelectual junto com a criatividade e terá liberdade para chegar a uma solução encontrada por ele mesmo.

Também nesse caso a base teórica está nas teorias construtivista e pós-moderna, pois, embora tenham sido fornecidas algumas diretrizes para a realização do projeto, a proposta ainda leva o aluno a refletir sobre o que está sendo proposto para elaborar uma resposta e analisar a respeito.

Há ainda outros exemplos de objetivos de aprendizagem que têm como base outras correntes teóricas. Mas vale ressaltar que todos têm lugar nos processos de ensino-aprendizagem, pois sempre haverá um conjunto de habilidades e informações a serem desenvolvidas de maneira pouco diversificada, assim como situações em que o aluno deve definir seu próprio problema e solução, e ainda situações em que se especificam os problemas e as funções que as soluções devem ter, mas com margem a várias soluções advindas da capacidade do aluno. Desta maneira, é interessante que diferentes tipos de objetivos façam parte do programa de todo curso.

COMO ELABORAR OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

OBJETIVOS GERAIS

Como já apresentado neste texto, os objetivos gerais refletem o propósito amplo do curso ou disciplina. Eles devem expressar de maneira sucinta e clara a habilidade ou o conhecimento principal a ser construído pelos alunos. Veja os exemplos a seguir.

CRIAR UM BANCO DE DADOS COM *QUERIES* E RELATÓRIOS.

MONTAR UMA REDE DE COMPUTADORES.

Esses são exemplos de objetivos gerais adequados, mesmo que na prática sejam difíceis de medir com precisão e sem ambiguidades. Os aspectos menores e mais detalhados de como alcançar esses objetivos gerais constituem a habilidade do aluno, e, para avaliá-la (e, por extensão, o sucesso da aula), esses aspectos devem ser explicitamente medidos com a ajuda de objetivos específicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conforme Haidt (2004), a função dos objetivos específicos é ajudar o professor conteudista e o DI a:

- definir os conteúdos a serem trabalhados no curso, determinando os conhecimentos e conceitos a serem adquiridos e as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno;
- estabelecer as estratégias de ensino-aprendizagem de maneira a privilegiar as atividades e experiências mais relevantes a serem vivenciadas pelos alunos;
- definir os modos de avaliação construindo os instrumentos mais adequados para avaliar o que se pretende;
- *comunicar de modo claro e preciso os propósitos do curso/disciplina aos alunos.*

Os objetivos específicos são sempre expressos por meio de verbos escritos no infinitivo que comunicam o que deve ser aprendido pelo aluno. Por exemplo, o objetivo geral “aumentar a quantidade de memória RAM de um computador” pode ser complementado pelos objetivos específicos apresentados a seguir:

- identificar as ferramentas adequadas para abrir um computador, observando normas de segurança;
- localizar os *slots* de memória RAM;
- decidir se uma nova placa de memória pode ser adicionada à(s) já existente(s) ou se deve substituir a placa existente;
- trocar a placa de memória, observando normas de prevenção de danos por eletricidade estática.

SUGESTÕES PARA ELABORAR OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Segundo Haidt (2004), a linguagem usada para expressar os objetivos deve ser clara e precisa. Para facilitar o entendimento, seguem algumas sugestões da autora.

1. *Desdobrar os objetivos gerais em vários objetivos específicos, a serem alcançados em curto prazo.*

Os objetivos gerais, por definição, são amplos, e por essa razão muitos objetivos específicos podem ser definidos para cada objetivo geral. Por exemplo, o objetivo geral “desenvolver a criatividade” é bastante amplo, o que torna difícil sua operacionalização. Para desdobrar esse objetivo geral em vários específicos, é preciso adequá-lo ao nível dos alunos e harmonizá-lo com o conteúdo a ser desenvolvido.

Em outras palavras, se o objetivo geral “desenvolver a criatividade” tiver sido escrito para uma turma de ensino fundamental I, ele poderá ser desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- ▶ criar um final diferente para uma história;
- ▶ elaborar um diálogo imaginário entre dois objetos, expressando-o por escrito. Por exemplo: o que uma cadeira poderia dizer para uma mesa, e vice-versa?
- ▶ dramatizar o enunciado de um problema de matemática.

Como se pode observar, os objetivos de aprendizagem específicos decorrentes da operacionalização de um objetivo geral praticamente se identificam com as atividades a serem realizadas. Isso ajuda DIs a definirem as estratégias de aprendizagem mais significativas para alcançar tal objetivo.

2. *Focalizar o comportamento do aluno e não o professor tutor ou o material – no caso da EAD.*

O objetivo específico não se refere ao professor tutor ou ao material, mas sim ao aluno. Ele deve descrever o que se espera observar no aluno em decorrência da experiência educativa proporcionada no curso. Veja os exemplos a seguir:

- ▶ ensinar a adição de números de dois algarismos com transporte;
- ▶ somar números de dois algarismos com transporte.

Palavras como ensinar, transmitir, instruir e introduzir referem-se ao docente ou material e não ao aluno. Então, no exemplo apresentado,

o primeiro objetivo é, na verdade, um objetivo de ensino, enquanto o segundo enfatiza o que o aluno irá aprender e, portanto, é o tipo de objetivo que se trabalha no planejamento pedagógico: o objetivo de aprendizagem.

3. Formular cada objetivo de modo que ele descreva apenas um conhecimento, habilidade ou valor por vez.

É aconselhável que cada objetivo específico seja elaborado de modo a incluir apenas um resultado de aprendizagem por vez.

Por exemplo, os objetivos específicos de uma aula sobre o sistema feudal de produção podem ser:

- ▶ conceituar feudalismo como um sistema econômico, político e social;
- ▶ determinar seus limites temporais, localizando-os na linha do tempo;
- ▶ explicar o que é feudo;
- ▶ descrever suas características econômicas.

Quando o objetivo específico descreve apenas um resultado por vez, ele se identifica com o conteúdo e se torna, ele próprio, o critério de avaliação.

4. Formular objetivos específicos relevantes e úteis que envolvam não apenas memorização, mas também habilidades cognitivas e operações mentais superiores.

Os objetivos específicos não devem dar ênfase apenas ao conhecimento de fatos específicos; devem focalizar, principalmente, os processos mentais superiores, valorizando os mecanismos mais complexos do pensamento, conforme mostram estes exemplos:

- ▶ Responder às perguntas feitas sobre um texto lido.
Substituir por: Redigir um texto sobre um assunto lido ou discutido em aula.
- ▶ Citar a fórmula para calcular a área de paralelogramos.
Substituir por: Calcular a área dos paralelogramos apresentados, dadas as medidas de sua base e de sua altura.

Seleção dos conteúdos

A humanidade possui um vasto saber que foi acumulado durante séculos. A natureza dinâmica desse saber é facilmente notada na sociedade atual, pois praticamente todos os dias novos conhecimentos são gerados pelo desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas.

Frente a isso, a etapa de seleção dos conteúdos de um curso ou disciplina deve ser realizada criticamente, buscando identificar os conhecimentos indispensáveis para a aquisição dos conhecimentos previstos. Para isso, deve ter como base o diagnóstico obtido como resultado da primeira etapa do planejamento didático e os objetivos propostos, uma vez que eles dizem respeito à aquisição, à reelaboração e à produção de novos conhecimentos (Lopes, 2004).

Algumas vezes, pode acontecer de os objetivos serem revistos e até reformulados a partir do trabalho com os conteúdos. Para Abreu e Masetto (1980), isso faz parte do amadurecimento do processo de realizar um planejamento pedagógico que, por vezes, acontece em um ir e vir constante sobre as partes que o compõem.

A neutralidade dos conteúdos selecionados é também um aspecto a que designers instrucionais e professores conteudistas devem ficar atentos. Quando o plano de um curso ou disciplina tem como base um único autor, por exemplo, o que é levado para o conteúdo não são apenas as teorias dele, mas também a visão de mundo, a cultura, a ideologia, etc. Quando se opta por determinado texto ou autor, em geral, há alguns valores implícitos nessa opção (Abreu & Masetto, 1980). Essa ação é, na maioria das vezes, inconsciente por parte de quem a realiza. Assim, é papel do DI levar essa informação para os professores conteudistas com quem irá trabalhar.

Normalmente, quem faz a seleção dos conteúdos não é o designer instrucional, mas sim o professor conteudista do curso ou disciplina. Porém, em geral, o DI e o coordenador do projeto participam do processo dando sugestões e/ou apontando adequações a serem feitas. Assim, com o trabalho

sendo feito em equipe, a tendência é de que a neutralidade do material seja preservada.

Outro elemento que influencia a seleção dos conteúdos e, principalmente, o modo como eles serão trabalhados é a base teórica do curso. Por exemplo, se o curso a ser desenvolvido for definido como autoinstrucional behaviorista, o conteúdo será estático, não haverá interações entre o grupo, é provável que não haja professor tutor e as estratégias serão baseadas na memorização. Já um curso com base construtivista deverá trabalhar com um corpo de informações básicas sendo oferecidas aos alunos, mas sempre o estimulando a pesquisar em outras fontes para aprofundar seus conhecimentos e construir suas próprias compreensões sobre o assunto estudado. Nessa mesma linha, as teorias pós-modernas acreditam que há diferenciadas maneiras de definir os conteúdos por meio de ações que sejam significativas para os alunos.

Assim, os critérios e técnicas utilizados na seleção dos conteúdos têm, antes de qualquer coisa, a influência das teorias predominantes no modelo de curso adotado.

Apresentando alguns elementos técnicos desse processo, Haidt (2004) afirma que é necessário estabelecer os critérios a seguir para fazer a seleção dos conteúdos.

1. **VALIDADE.** Os conteúdos são válidos quando há inter-relação entre eles e os objetivos propostos. Além disso, a validade dos conteúdos está vinculada à sua atualização do ponto de vista científico, ou seja, é necessário que eles sejam atuais e contextualizados.
2. **UTILIDADE.** Os conteúdos são úteis quando estão adequados às condições do meio em que os alunos vivem, “satisfazendo suas necessidades e expectativas, e quando têm valor prático para eles, ajudando-os na vida cotidiana a solucionar seus problemas e a enfrentar as situações novas” (Haidt, 2004, p. 130).
3. **SIGNIFICAÇÃO.** Um conteúdo é significativo e interessante para o aluno quando está relacionado às suas experiências anteriores (base da

teoria cognitivista). Por isso, sempre que possível, devem-se relacionar os novos conhecimentos às experiências e aos conhecimentos anteriores.

4. ADEQUAÇÃO AO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO. O conteúdo selecionado deve respeitar o grau de maturidade intelectual do aluno e estar adequado ao nível de suas estruturas cognitivas (Haidt, 2004, p. 130).
5. FLEXIBILIDADE. O critério de flexibilidade é atendido quando há possibilidade de fazer alterações nos conteúdos selecionados, retirando ou acrescentando tópicos, a fim de ajustá-los ou adaptá-los às reais condições, necessidades, interesses e características do grupo de alunos.

Uma vez determinados os critérios de seleção, é preciso adequar o conteúdo selecionado ao tempo de duração do curso. Em um primeiro momento, quando é feita a primeira seleção dos conteúdos interessantes a serem tratados em um curso ou disciplina, é comum que esses dois fatores (quantidade de conteúdo e tempo de curso) não sejam levados em consideração. Como consequência, há grande quantidade de assuntos a serem trabalhados em um curto espaço de tempo. Essa adequação de quantidade em função do tempo, em geral, leva a uma tomada de decisão entre o que será mantido e o que será excluído.

Para ajudar nesse processo de decisão sobre o que fica e o que sai, há o esquema representado na Figura 3.

Interpretando o esquema, temos que, uma vez definido um *assunto*, deve-se verificar o que nele é *básico* ou *marginal*, ou seja, identificar quais informações desse assunto são consideradas principais, essenciais, mais importantes, mais relevantes. Do considerado *básico*, deve ser verificado o que é pré-requisito para o aluno saber no curso e o que é conhecimento isolado (aquele que ele poderá adquirir depois, por outras fontes). Como *pré-requisito*, ficam os conteúdos com os quais o aluno tem que ter contato

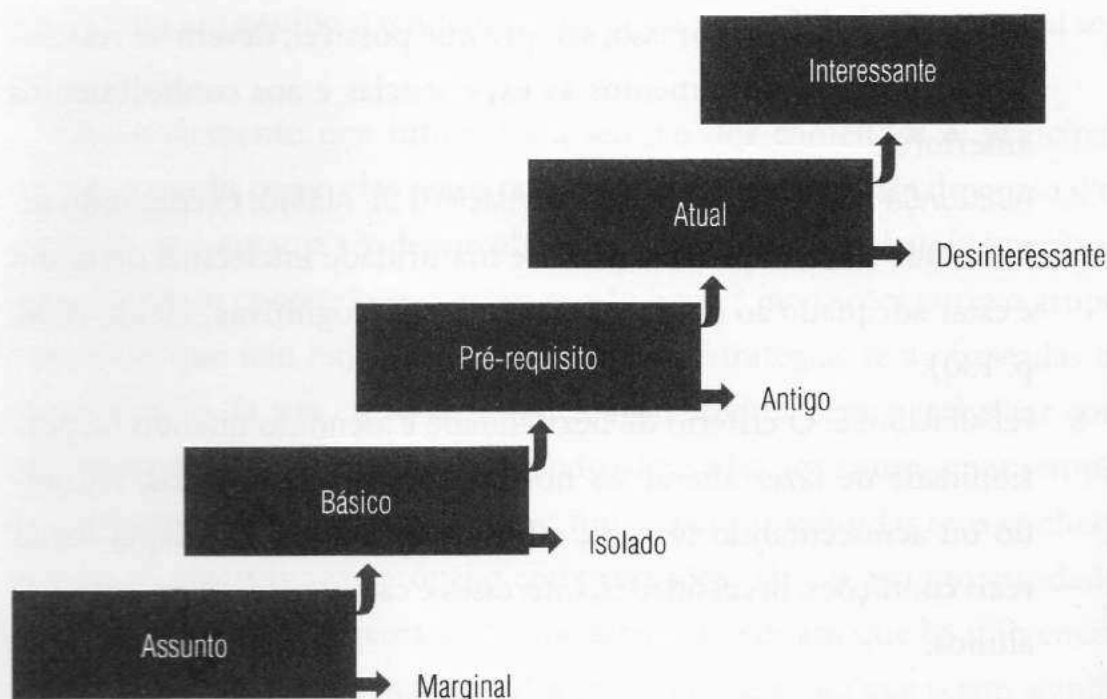


FIGURA 3. PROCESSO DE ADEQUAÇÃO DE CONTEÚDO × TEMPO DE CURSO

Fonte: adaptada de Krasilchik (2006).

no curso obrigatoriamente. Em seguida, devem-se separar as informações e os conhecimentos atuais dos antigos, pois talvez o tempo do curso não seja suficiente para contextualizar o tema de forma minuciosa e o contexto histórico poderá ser disponibilizado como material de apoio, por exemplo. Assim, deve ser dada prioridade aos temas atuais, e, de todo o conteúdo *atual*, analise o que realmente é *interessante* e crucial ao cumprimento dos objetivos propostos e o que pode ser aprendido em outro momento.

O rigor a ser usado nesses cinco passos para determinar quanto é necessário cortar do conteúdo selecionado inicialmente estará diretamente relacionado ao tipo de curso (se é livre, de treinamento, de graduação, de pós-graduação, de extensão, etc.), à sua carga horária e à modalidade escolhida (semipresencial, *on-line* autoinstrucional, *on-line* colaborativo, videoconferência, etc.).

MAPEAMENTO DE CONTEÚDOS

O mapeamento de conteúdos tem por objetivo facilitar a visualização dos conteúdos selecionados. Esse tipo de trabalho dá ao designer instrucional a oportunidade de retomar, reorganizar e esquematizar relações necessárias e fundamentais, que derivam da própria estrutura do conteúdo; e também o auxilia a encontrar um modo mais claro e funcional de apresentar os conteúdos aos estudantes.

Nesse mapeamento, os conteúdos selecionados não precisam estar dispostos em uma sequência determinada ou fixa – por exemplo, módulo 1, módulo 2, e assim por diante. Pode-se, primeiramente, fazer o mapeamento e depois, em um segundo momento, organizá-lo sequencialmente.

Como exemplo, veja o Quadro 2, que apresenta um mapa de conteúdos referente à disciplina de Planejamento Didático.

QUADRO 2. MAPA DE CONTEÚDOS

Tema principal	Subtemas	Objetivos específicos	Bibliografia
Planejamento do processo de ensino-aprendizagem.	Planejamento didático de cursos a distância. Estilos de aprendizagem.	Identificar as principais etapas de um plano didático para cursos EAD. Identificar o público-alvo de um curso. Conhecer os estilos de aprendizagem.	CLEMENTINO, A. <i>O papel do planejamento pedagógico no design instrucional de um curso a distância</i> . Em 18º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2012. Disponível em < http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/199c.pdf >. Acesso em: março de 2013. FELDER, R. M. & SILVERMAN, L. K. "Learning and Teaching Styles in Engineering Education". Em <i>Engineering Education</i> , 78 (7), 1988. KOLB, D. A. <i>Learning Style Inventory</i> . Hay/McBer Training resources Group, Boston, 1984.

Fonte: a autora.

Estratégias pedagógicas

Uma vez diagnosticado o contexto do curso a ser desenvolvido, considerando a realidade dos futuros alunos (etapa 1 do planejamento didático), criado o plano de mídias (etapa 2), elaborados os objetivos educacionais (etapa 3) e selecionado o conteúdo a ser trabalhado (etapa 4), temos então a penúltima etapa do planejamento pedagógico de um curso a distância: a elaboração de estratégias pedagógicas.

Estratégias pedagógicas são os meios utilizados para facilitar a aprendizagem em qualquer tipo de curso. Elas se constituem em uma arte de decidir sobre como apresentar e trabalhar o conteúdo selecionado, de modo a favorecer que o aluno alcance os objetivos educacionais do curso.

O termo “estratégias” tem um sentido bastante amplo. Inclui o que normalmente se chama de metodologia de ensino-aprendizagem, técnicas de ensino, técnicas pedagógicas, métodos didáticos, etc. Como resumo, pode-se afirmar que nesse termo se incluem todas as atividades que serão propostas aos alunos (questões de múltipla escolha, fórum, *chat*, webconferência, trabalhos em grupo, atividades de pesquisa, etc.), as maneiras de apresentar o conteúdo (textos, vídeos, aulas narradas, etc.) e as ações do professor tutor que serão necessárias para complementar, organizar e/ou sintetizar as atividades dos alunos, tendo em vista a aprendizagem deles.

São os objetivos que se constituem no critério de escolha das estratégias, mas todas as estratégias são mais bem-sucedidas quando a informação acessada é relevante a uma tarefa de aprendizagem específica. Em outras palavras, as estratégias devem ser contextualizadas com o público-alvo e a proposta pedagógica do curso. É *aonde* se pretende que os alunos cheguem que se torna o ponto orientador das decisões tomadas em relação ao *como* chegar lá (Abreu & Masetto, 1980).

Segundo Masetto (1994), escolher adequadamente e variar as estratégias utilizadas favorecem uma série de situações educativas:

- dinamismo nas aulas;
- participação dos alunos;
- integração e coesão grupal;
- motivação e interesse dos alunos;
- atendimento às diferenças individuais (nem todos aprendem da mesma forma);
- ampliação das experiências de aprendizagem;
- criatividade do aluno.

O designer instrucional deve considerar, no planejamento, que trabalhar com variadas estratégias pedagógicas permite que alunos com diferentes estilos de aprendizagem tenham oportunidades de estabelecer aprendizagens mais significativas no decorrer do curso, pois “se uma única maneira de ‘dar aulas’ é escolhida, sempre os mesmos alunos serão favorecidos e sempre os mesmos serão prejudicados” (Abreu & Masetto, 1980, p. 56).

Contudo, é necessário que o DI tenha bom senso na seleção e na elaboração das estratégias para que as variações não sejam exageradas. Embora seja importante e interessante variar, tudo o que é demais pode atrapalhar em vez de facilitar. Ou seja, excesso de recursos midiáticos para apresentar o conteúdo e excesso de atividades podem gerar confusão para o aluno e, por consequência, prejudicar o seu processo de aprendizagem. Como já mencionado, o parâmetro são os objetivos. As estratégias devem ser apenas meios facilitadores para alcançá-los.

Dessa maneira, as estratégias se revestem de uma característica instrumental, pois estão voltadas para a consecução de objetivos definidos e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

QUAL É A MELHOR ESTRATÉGIA?

Não existem técnicas e métodos bons ou ruins. O que existem são estratégias pedagógicas adequadas ou inadequadas aos objetivos que se pretendem alcançar.

Embora o plano de um curso a distância deva estar pronto no início das aulas, ele não pode ser estático e engessado. É necessário que haja flexibilidade para que adequações sejam feitas, por exemplo, quando se percebe que determinada estratégia existente no curso não está funcionando bem. Entretanto, isso depende do modelo de curso adotado e da maneira como a teoria de ensino predominante nele se relaciona com as necessidades dos alunos. Por exemplo, em geral, cursos autoinstrucionais behavioristas não apresentam essa possibilidade de mudança. Eles têm estrutura fixa. No entanto, mesmo em cursos de estrutura rígida, é importante que decisões tomadas anteriormente possam ser modificadas, de acordo com o perfil do público e sua aceitação (ou rejeição) às propostas.

Ainda associando as linhas teóricas às estratégias, cursos com base teórica construtivista não devem impor um caminho único para a aprendizagem, mas guiar ou orientar os alunos. Cursos com base pós-moderna, por sua vez, devem apresentar características de aprendizagens interativas, estratégias que apresentem múltiplas perspectivas e que estimulem os alunos a assumir responsabilidades. Trabalhar com essas abordagens exige ter conhecimentos sobre como as pessoas pensam e aprendem. Daí, portanto, a importância de conhecer as teorias de ensino-aprendizagem e manter a coerência entre elas e o planejamento pedagógico realizado.

Nesse processo têm de estar presentes a criatividade do DI, seu bom senso e sua experiência no momento do planejamento, e a habilidade do professor tutor de perceber determinadas situações no grupo de alunos quando o curso já está em funcionamento, a fim de levá-las à discussão para possíveis adequações.

Diferentemente do que se pode pensar, algumas das boas práticas da didática de cursos presenciais também são utilizadas na EAD *on-line*, como as apresentadas por Libâneo (1994), quando afirma que se devem estimular no aluno a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta e o que se pretende com ela em lugar da passividade. À medida que são assimilados conhecimentos, habilidades e hábitos, são desenvolvidas as capacidades

cognoscitivas (observação, compreensão, análise e síntese, generalização, capacidade de fazer relações entre fatos e ideias, etc.), indispensáveis para a independência de pensamento.

Práticas como o trabalho conjunto, a participação em pequenos grupos de discussão e em projetos, a leitura de estudos de caso e a resposta a eles, o uso de simulações, o compartilhamento de ideias e tarefas colaborativas, como seminários e textos redigidos conjuntamente, funcionam bem nos cursos *on-line*. Em geral, essas atividades envolvem discussão, debate, resolução de problemas, análises de projetos, etc.

Segundo Harasim,

esses espaços compartilhados podem se transformar em um local de experiências de aprendizagem cooperativa ricas e satisfatórias, em um processo coletivo e interativo de construção de conhecimento do qual os alunos participam ativamente, formulando ideias que suscitam reações e respostas dos outros colegas. (Harasim *et al.*, 2005, p. 20)

Assim como um artista necessita de conhecimentos e técnicas (por exemplo, um pintor deve saber usar os pincéis, escolher a tela e o tipo de tinta, misturar as cores, expressar luz, sombra e profundidade, etc.) (Abreu & Masetto, 1980), o DI precisa conhecer várias estratégias para poder empregá-las ou adaptá-las às necessidades do curso.

Avaliação no processo de ensino-aprendizagem

Embora o ser humano seja avaliado em praticamente todas as situações do dia a dia, em geral se costuma associar a palavra “avaliação” ao processo educacional. Ela, normalmente, remete às lembranças escolares e a inúmeras situações e momentos em que fomos avaliados por nossos professores. No entanto, as práticas de avaliação adotadas na educação formal ou mesmo em processos seletivos podem ter provocado um sentimento de repulsa ou, no mínimo, de desconforto na maioria das pessoas.

Não é raro associar o termo “avaliar” com fazer prova, realizar exame, atribuir nota, ser reprovado ou aprovado. Contudo, essa associação é reflexo de uma concepção pedagógica ultrapassada, mas ainda dominante em muitos espaços escolares e não escolares, em que a educação é entendida como transmissão de informações. Como consequência dessa concepção, a avaliação se limita a medir a quantidade de informações que o aluno reteve e consegue reproduzir. Nesse processo, educar se confunde com informar e a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo (Haidt, 2004).

Uma concepção mais moderna entende a educação

como a vivência de experiências múltiplas e variadas tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Na sucessão de experiências vivenciadas, os conteúdos são o instrumento utilizado para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Nessa abordagem, o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento. (Haidt, 2004, p. 286)

Nessa visão, educar é formar, e aprender é construir o próprio saber. A avaliação assume dimensões mais abrangentes que o modelo anterior. O foco passa da atribuição de notas em processos quantitativos para o acompanhamento da construção do conhecimento do aluno. Sua concepção é ampliada e deslocada para verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos no curso ou na disciplina. Desse modo, a avaliação assume uma dimensão orientadora e passa a ter a função de diagnosticar e verificar se, de fato, os alunos estão conseguindo alcançar de maneira satisfatória os objetivos (Haidt, 2004).

Com base nisso, pode-se concluir que o conceito de avaliação adotado em determinado projeto educacional está diretamente relacionado à visão de educação que a instituição possui.

DIFERENTES TIPOS DE AVALIAÇÃO

Segundo Hoffmann (2005), a prática da avaliação da aprendizagem tem múltiplas finalidades que podem ser elencadas, como:

- ▶ criar diversas ocasiões nas quais os estudantes possam evidenciar suas ideias e retomar seus percalços relacionados aos elementos trabalhados;
- ▶ realizar tarefas diversas em grupo, para que por meio da interação entre pares seja possível prover auxílio a todos, sem descuidar do acompanhamento individual por meio de tarefas próprias a cada processo;
- ▶ usar a ocasião de correção/revisão de exercícios e tarefas diversas como oportunidade de posicionar os estudantes fazendo uso de comentários significativos, no lugar de atribuir tão somente “certo” ou “errado”;
- ▶ ligar as tarefas avaliativas de determinada fase do processo de aprendizagem a outras, pertencentes às etapas já vividas, permitindo, assim, avanços e progressos graduais e coerentes com as descobertas/dificuldades dos estudantes e com o desenvolvimento do conteúdo;
- ▶ criar o comprometimento do estudante em relação ao processo de sua aprendizagem a partir de decisões que são tomadas com base nos subsídios ofertados pelas avaliações, no lugar de simplesmente designar um conceito de caráter classificatório às tarefas avaliativas.

Essa é uma visão construtivista do processo avaliativo que, em geral, não é encontrada nos cursos presenciais, assim como nos cursos a distância.

Para Luckesi (2001), o que temos na maioria dos casos são exames, uma prática historicamente repetida que não se preocupa com o modo pelo qual a resposta é encontrada, mas apenas com a resposta em si: se ela está correta ou não. É isso o que se observa nos cursos de educação presencial e que também está sendo feito em grande parte dos processos avaliativos de cursos *on-line*: a avaliação entendida como o resultado de testes e/ou provas

que são dadas ao aluno e às quais se atribui uma nota ou um conceito. Esse resultado aprova ou reprova.

Embora a avaliação possua diversas visões, a mais comum é a da certificação, que em geral está ligada à necessidade de provimento de um grau de classificação institucionalmente válido. Trata-se do aspecto somativo da prática avaliativa, cuja principal preocupação é a nota.

Como todas as outras formas de avaliação, esta também tem seu espaço e sua validade. Entretanto, seu uso isolado tende a ser precário, quando não desastroso. Ao classificar um aluno, por exemplo, apenas pelo seu desempenho em uma prova ou trabalho, corre-se o risco de cometer grandes injustiças e cristalizar a percepção de seu nível de aprendizagem. [...] Há quem compare a avaliação somativa a uma foto, ao capturar um momento, uma cena, em uma experiência necessariamente mais ampla, plena de movimento: um filme. A avaliação somativa, por necessária que possa ser em determinados contextos, possui o efeito de congelamento. (Kenski, Oliveira & Clementino, 2006, p. 80)

Em cursos *on-line*, esse é um modelo de avaliação frequentemente utilizado nos cursos de base teórica behaviorista e também nos momentos presenciais obrigatórios da educação formal por EAD. As determinações oficiais propostas pelas agências certificadoras impõem a existência de um momento presencial formal para a realização de provas, que, baseado no modelo somativo, torna as provas isoladas e descontextualizadas dos demais momentos que acontecem *on-line*. Para Luckesi,

é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica de educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade.³ (Luckesi, 2001, p. 28)

3 A lógica que vigora é a da aula e da presença como únicas legitimadoras do aprendizado.

Essa visão certificadora que ainda permanece na educação presencial (e que foi herdada pela EAD em muitos cursos de diferentes instituições) é a que valoriza o resultado final, com reduzida ou nenhuma importância para o processo. A nota, o grau que classifica, é a medida que define socialmente os bem-sucedidos e os malsucedidos (Oliveira, 2007).

Todavia, o processo de avaliação não deve se resumir a esse momento estanque e pontual da avaliação somativa. A avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é um instrumento de *feedback* contínuo para o educando e para todos os participantes de um curso.

Entre as formas avaliativas que fazem parte dessa concepção e devem ser consideradas em um conjunto multidimensional de ações está a avaliação diagnóstica.

Esse tipo de avaliação está inserido no processo de ensino-aprendizagem como elemento capaz de proporcionar o recolhimento de dados fundamentais para apoio ao planejamento de um curso que admita flexibilidades, reconfigurações, encaixes e revisões (Kenski, Oliveira e Clementino, 2006) – características que praticamente excluem a prática da avaliação diagnóstica de cursos a distância autoinstrucionais e a coloca como importante instrumento nos cursos *on-line* colaborativos.

A avaliação diagnóstica é uma modalidade avaliativa que se coloca em uma proposta de ensino que considera as especificidades de cada estudante, sua possibilidade colaborativa em relação ao grupo do qual participa e sua história como aprendiz. Por tudo isso, em geral, a aplicação de instrumentos diagnósticos ocorre antes do início do curso, para que sejam realizadas adequações de acordo com as características predominantes dos participantes.

Outro modo de avaliação se dá por meio da avaliação formativa. Nesse tipo se encontram reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades. Esse modo avaliativo deve permear toda a

estratégia pedagógica do curso e se caracteriza pela ocorrência continuada e processual. Ao acompanhar a ação de ensinar e aprender do aluno, permite verificar a compatibilidade entre os objetivos educacionais do processo de ensino-aprendizagem e os resultados efetivamente alcançados. Contextualizada, essa avaliação fornece *feedbacks* aos alunos e professores tutores para suas intervenções, sempre em busca da qualidade. Ao contrário dos procedimentos avaliativos classificatórios (avaliação somativa), a avaliação formativa não procura meramente sancionar os erros, mas compreender suas ocorrências e causas, possibilitando ações pedagógicas consistentes com o fim de auxiliar a aprendizagem (Kenski, Oliveira e Clementino, 2006).

Nos cursos *on-line* colaborativos, em geral, a avaliação formativa predomina. Nesses cursos, os *feedbacks* do professor tutor para os alunos vão sendo dados no desenrolar das atividades, e, dessa maneira, o movimento avaliativo quase não sofre problemas de continuidade.

Toda essa riqueza de cenário de intervenções colabora para a não automatização da avaliação. Os elementos estão lá, disponíveis, mas precisam ser tomados, analisados, debatidos. Cabe ao professor transformar esse repertório de informações em subsídios para avaliações. E esse movimento é intencional, as ferramentas da tecnologia digital não o realizam automaticamente. (Kenski, Oliveira & Clementino, 2006, p. 82)

Não existe melhor ou pior maneira de fazer a avaliação da aprendizagem. Assim como entre os diferentes tipos de cursos não há o melhor ou o pior, mas sim o mais adequado aos objetivos da instituição e ao perfil do público-alvo, o processo avaliativo deve ser coerente com cada curso e cada objetivo.

Há cursos em que o uso da avaliação somativa é suficiente para comprovar se o objetivo proposto foi atingido. Em contrapartida, outros cursos exigem processos avaliativos contínuos, complexos, bem elaborados e baseados na interação do grupo para tal verificação.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. C. T. A. & MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Cortez, 1980.
- CLEMENTINO, A. *O papel do planejamento pedagógico no design instrucional de um curso a distância*. Em 18º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2012. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/199c.pdf>. Acesso em março de 2013.
- FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.
- HAIDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2004.
- HARASIM, L. et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão on-line, s/d. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=m%EDdia&stype=k>. Acesso em março de 2013.
- KENSKI, V. M. “Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância”. Em *E-Curriculum*, 1 (1), São Paulo, dez.-jul. de 2005-2006. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042...> Acesso em março de 2013.
- _____; OLIVEIRA, G. P. & CLEMENTINO, A. “Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos on-line”. Em SILVA, M. & SANTOS, E. *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2006.
- KRASILCHIK, M. Material da disciplina EDM 5791-3 – Metodologia do Ensino Superior, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, M. E. & CASTANHO, M. “Os objetivos da educação”. Em VEIGA, I. P. A. (org.). *Repensando a didática*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- LOPES, A. O. “Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação”. Em VEIGA, I. P. A. (org.). *Repensando a didática*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MASETTO, M. T. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.
- MENEGOLLA, M. & SANT’ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, G. P. *Avaliação em cursos on-line colaborativos: uma abordagem multidimensional*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2007.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, C. R. *et al.* “A construção do material didático para a educação a distância: a experiência do setor de educação a distância da Unesc”. Em *Novas Tecnologias na Educação*, (4) 1, julho de 2006. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14043/7931.pdf>. Acesso em março de 2013.