

# Avaliação de duas disciplinas de um curso on-line de Formação de Professores para a Educação Profissional de Nível Médio – EaD

**Cynthia Regina Fischer**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP  
fischercr@uol.com.br

**Maria Aparecida Gazotti Vallim**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP  
cgazotti@gmail.com

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar o *design* instrucional de duas disciplinas de um curso de Formação Pedagógica para Docentes de Ensino Profissional de Nível Médio na modalidade a distância, em ambiente digital. As disciplinas *Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino I e Escola e Currículo* foram avaliadas com o intuito de criar subsídios para sua re-elaboração e reaplicação. O *design* instrucional dessas disciplinas é analisado à luz das tecnologias adotadas, modelos de aprendizado eletrônico e modelos de *design* instrucional (FILATRO, 2008). Essa análise ocorreu depois do oferecimento das disciplinas, que compuseram o segundo módulo para a primeira turma do curso em 2012.

**Palavras-chave: educação a distância, formação de professores, avaliação de *design* instrucional.**

## Introdução

A necessidade de formar professores para a Educação Profissional vem de longa data; desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, cujo decreto previa deveres específicos do professor, mas não previa sua formação (OLIVEIRA JR, s/d), até a atualidade. Prova disso é que, em 1997, o Conselho Nacional de Educação publicou uma resolução que dispõe sobre programas especiais de formação de professores e inclui, em seu objetivo, a formação de professores para a educação profissional de nível médio (BRASIL, 1997).

O curso em foco foi criado para atender a essa lacuna, visto que grande parte dos professores da instituição pela qual é oferecido possui pós-graduação *stricto sensu* em suas respectivas áreas, mas não têm formação pedagógica, necessária para atuar como professores do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio. Esse curso tem como público-alvo bacharéis e tecnólogos formados em diferentes áreas e é composto por disciplinas de cunho pedagógico. Seu objetivo é *oferecer, a esses profissionais de áreas técnicas, subsídios para que, focados nas necessidades de seus respectivos contextos, reflitam sobre suas práxis visando a atuar de modo autônomo, criativo e crítico* (SÃO PAULO, 2011).

Desenhado pelos professores da área de Educação e por professores licenciados com experiência em Formação de Professores, o curso é semipresencial e é composto por onze

disciplinas, distribuídas em quatro módulos de 9 semanas cada, além de 1 semana de ambientação ao ambiente virtual de ensino-aprendizagem (doravante AVEA) utilizado. A primeira turma do curso foi ofertada em 2012 por quatro polos no estado de São Paulo, sendo o polo gestor na capital.

As onze disciplinas que compõem o curso são: Ambientação em Educação a Distância (com duração de 1 semana); História da Educação; Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação; Escola e Currículo; Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 1 e 2; LIBRAS; Políticas Públicas e Organização da Educação Básica; Psicologia da Educação; Seminários da Prática Docente 1 e 2. O conteúdo dessas disciplinas semipresenciais, com exceção de *Ambientação em Educação a Distância*, foi organizado em nove semanas, com três encontros presenciais previstos para as terceira, sexta e nona semanas. A avaliação final de cada disciplina ocorreu presencialmente na nona semana.

Fazem parte da equipe docente do curso professores-formadores, tutores virtuais e tutores presenciais. Para o escopo deste trabalho, apresentaremos apenas a definição do professorformador.

De acordo com Projeto Pedagógico (doravante PPC) do curso, entende-se como professorformador aquele que elabora o plano de ensino da disciplina, seleciona o conteúdo, elabora o material didático a ser disponibilizado *on-line* bem como seu guia didático, articula os diversos recursos tecnológicos do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, além de criar/orientar os mecanismos de avaliação da disciplina. Conforme definido no PPC, também é de responsabilidade do professor-formador coordenar a equipe de tutores virtuais que ministraram as aulas *on-line* e presenciais nas diferentes turmas oferecidas concomitantemente nos vários *campi* da instituição, credenciados junto ao MEC, e autorizados a oferecer o curso, aqui denominados polos de apoio.

O PPC desse curso prevê a possibilidade de o professor-formador atuar apenas durante a elaboração do plano da disciplina, elaboração do material didático e sua transposição para o AVEA, ficando a cargo do tutor virtual sua aplicação e mediação do processo pedagógico. Entretanto, foi recomendado que o professor-formador de cada disciplina atuasse também como tutor virtual em, no mínimo, uma turma quando o curso foi implantado, com o intuito de pilotar (testar) o material elaborado.

É importante salientar que as autoras desta pesquisa foram as professoras-formadoras das disciplinas analisadas, e, como tais, também ficaram responsáveis pela tutoria virtual de uma turma de cada disciplina que elaboraram. As disciplinas pelas quais estiveram responsáveis foram: *Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 1* e *Escola e Currículo*. Durante esse processo e também pelo fato de serem ex-coordenadoras do curso e terem acompanhado as visitas do MEC para autorização do mesmo e credenciamento dos polos e da instituição, as autoras tiveram a oportunidade de participar do processo de elaboração e desenvolvimento de todas as disciplinas. Esse acompanhamento trouxe algumas inquietações, principalmente no que diz respeito ao *design* instrucional e atividades propostas nas disciplinas. Na busca de aperfeiçoar o curso e ir ao encontro de algumas observações feitas pelo MEC durante as avaliações *in loco*, as autoras decidiram analisar as disciplinas pelas quais foram responsáveis com vistas a investigar as características do *design* instrucional dessas disciplinas e sua contribuição para a construção do conhecimento pedagógico dos professores em formação.

## A Educação a Distância

Moraes (1997) define a Educação a Distância como um processo educativo no qual a aprendizagem acontece em um espaço físico separado geográfica e/ou temporalmente entre professores e alunos. De acordo com o autor, tal distanciamento pressupõe a utilização de um conjunto de recursos tecnológicos que variam desde materiais impressos até ferramentas de informática e telecomunicações. Ao fazer uma retrospectiva histórica da Educação a Distância, Moore e Kearsley (2007) apresentam cinco gerações, sendo elas: 1ª – em meados do século XIX; 2ª - início do século XX até 1960; 3ª - final dos anos 60 e início dos anos 70 até início dos anos 80; 4ª- anos 80 e 5ª- anos 90. Os autores traçam o perfil de cada geração, esclarecendo que a primeira caracterizava-se pelo ensino via correspondência, utilizando material impresso. Nela, a interação professor-aluno era lenta, esparsa e limitada aos exames. Segundo os autores, começa na segunda geração o uso de meios de comunicação em áudio e audiovisuais, como rádio, televisão, programas de vídeo e áudio etc. O diálogo entre professor e alunos já é possível, mas as comunicações ainda são esporádicas. Já a terceira geração é caracterizada pela existência de novas modalidades de tecnologia de comunicação que são articuladas visando à melhoria do ensino. São utilizados, na época, materiais impressos, programas de vídeo e áudio, contatos telefônicos, *kits* para experiência e recursos de biblioteca local. Os autores ainda afirmam que, durante a terceira geração, a comunicação com o professor, esporádica, acontece quando necessário, mas o aluno assume uma postura de auto-orientador. É durante essa geração que surgem as Universidades Abertas. Moore e Kearsley (2007) afirmam que apenas na quarta geração surge a mediação do processo de ensino-aprendizagem via teleconferência. Nesse momento, há uma mudança importante na interação professor-aluno, pois ela começa a acontecer em tempo real e nos dois sentidos. Finalmente, os autores apontam a quinta geração como aquela que integra aos meios existentes o computador e a internet. Começam a ser utilizadas ferramentas como *email*, listas de discussão, *sites*, *chats*, BBS, audioconferência, videoconferência, programas de computador e recursos em disquete, CD e Internet. A mudança importante dessa geração refere-se à utilização de programas interativos informatizados, o que proporciona aos alunos a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem interativas. A possibilidade de interação professor-aluno também aumenta devido ao uso das novas tecnologias.

Apesar de Moore e Kearsley (2007) apresentarem cinco gerações de Educação a Distância, devemos considerar que, com o início do século XXI, mais duas gerações podem ser elencadas: a geração que considera o ensino a partir da realidade virtual/digital, que traz a possibilidade de experimentar experiências de aprendizagem interativas e individualizadas e da criação de comunidades de aprendizagem via utilização de jogos e até redes sociais, e a geração do *mobile-learning* (*m-learning*), que prevê a aprendizagem em movimento, utilizando-se *notebooks*, *tablets*, celulares etc. A mudança fundamental trazida por essa última geração é que os aprendizes estão em contínuo deslocamento e, nem por isso, ficam sem acesso ao curso (FISCHER, 2010).

De acordo com Filatro (2008), o tipo de tecnologia disponível influencia no *design* instrucional de um curso. Portanto, podemos ter uma ideia dos diferentes *designs* que permeiam essas gerações de EaD. Dessa forma, abordaremos, a seguir, o conceito e tipologia de *design* instrucional.

## Design Instrucional

Segundo Filatro (2008), o *design* instrucional de um curso em Educação a Distância é delineado a partir de três elementos: a abordagem pedagógica e/ou andragógica que subjaz o curso; o tipo de tecnologia utilizada e o modelo de aprendizado eletrônico escolhido. As abordagens pedagógicas e/ou andragógicas são teorias de ensino-aprendizagem que têm por objetivo explicar como os seres humanos aprendem e partem de diferentes concepções, tais como: Behaviorismo; Construtivismo Interacionista; Construtivismo Sócio-interacionista etc. As tecnologias, por sua vez, estão relacionadas à maneira como a informação é disponibilizada e podem ser distributivas (um para muitos); interativas (um-para-um) ou colaborativas (muitos-para-muitos). Já os modelos de aprendizagem eletrônicos refletem um conjunto de práticas que variam de acordo com a abordagem pedagógica/andragógica que os embasa e com as tecnologias empregadas. Os modelos de aprendizagem eletrônicos são representados em um *continuum*, que vai daqueles que se caracterizam por atividades centradas na entrega em rede até aquelas que têm por base o trabalho em rede. De acordo com a autora, os aspectos que definem os modelos de aprendizagem eletrônicos são: a interação entre aluno e conteúdo, aluno e educador e aluno-aluno; a infra-estrutura tecnológica e as competências digitais requeridas. Considerando-se esses aspectos, podemos observar a existência dos seguintes modelos de aprendizagem eletrônicos: o modelo informacional (que visa à produção e disponibilização de informações e tem pouca possibilidade de interação); o modelo suplementar (que visa ao fornecimento de conteúdo para realização de atividades *offline*, na maior parte das vezes); o modelo essencial (que visa à participação do aluno, exigindo uma postura pró-ativa, prevendo que o mesmo seja dirigido a outros *sites* na internet), o modelo colaborativo (que visa à geração parcial de conteúdo pelo aluno por meio do uso de correio eletrônico, chats, fóruns etc.) e o modelo imersivo (no qual o conteúdo do curso é obtido e publicado na internet e todas as atividades são executadas on-line, visto que o material está disponível na internet e não apenas na plataforma do curso).

Com base nas abordagens pedagógicas, nos tipos de tecnologia e nos modelos de aprendizagem eletrônicos delineados no parágrafo anterior, Filatro (2008) apresenta três modelos de *design* instrucional: a) *design* instrucional fixo ou fechado, caracterizado pela separação completa entre as fases de concepção (*design*) e execução (implementação) e no qual os conteúdos são fixos e inalteráveis e existem *feedbacks* automáticos; b) *design* instrucional aberto, que se constitui em um processo mais artesanal e privilegia o processo de aprendizagem em relação ao produto durante o qual existe a criação e modificação do conteúdo; e c) *design* instrucional contextualizado, que busca um equilíbrio entre os processos de planejamento e personalização/contextualização da situação didática.

## Natureza da pesquisa

Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso no qual foram analisadas duas disciplinas *Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino I* e *Escola e Currículo* - de um curso de Formação de Professores para a Educação Profissional de Nível Médio, na modalidade EaD, oferecido em quatro polos no estado de São Paulo.

A análise aconteceu depois que as disciplinas haviam sido ministradas para a primeira turma do curso, em 2012. Além do tipo de *design* instrucional de cada disciplina, também foram analisadas as instruções de algumas atividades abertas. Quatro fóruns, um resumo, um diário de leitura e uma proposta de análise de plano de ensino do material *on-line* da disciplina *Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino I* foram estudados, enquanto da disciplina *Escola e Currículo*, analisaram-se sete resumos e a instrução para a realização de duas sessões reflexivas. A análise do *design instrucional* foi realizada com base em Filatro (2008), conforme explicitado na fundamentação teórica.

## Resultados preliminares

No que tange ao *design* instrucional das disciplinas estudadas, evidenciou-se, em ambas, a utilização da tecnologia interativa, visto que grande parte das atividades propostas previa a interação entre aluno-objeto de estudo e muitas propunham a interação aluno-aluno e alunoprofessor-aluno, como nos fóruns, por exemplo. Já o modelo de aprendizado eletrônico predominante foi o suplementar, pois a maioria das atividades disponibilizadas apresentavam o conteúdo, seja por meio de textos de autores relevantes para a área ou de *links* para entrevistas, e previam sua realização *off-line*. O tipo de *design* instrucional, por sua vez, foi o *design* aberto. Talvez esse tipo de *design* tenha se delineado pelo fato de a pesquisa ter tido como foco a primeira turma do curso e de as professoras-formadoras terem atuado como tutoras virtuais com o intuito de pilotar o material, o que levou a uma re-construção constante das atividades semanais a partir das reações dos professores-alunos, seja durante os encontros presenciais seja por meio da interação nos fóruns e/ou via e-mail.

## Considerações finais

Se considerarmos que o objetivo do curso é formar professores autônomos, conscientes de suas práticas e reflexivos, poderíamos esperar que o mesmo fosse baseado em uma abordagem de ensino-aprendizagem construtivista sócio-interacionista, a partir da qual discussões e reflexões seriam estimuladas. Contudo, notamos que, devido ao uso mais frequente de atividades individuais de elaboração de resumos, resenhas, diários de leitura etc., sem a previsão de discussões e interações com os colegas, ficou evidente que a abordagem pedagógica que embasou o *design* instrucional de ambas as disciplinas foi a construtivista interacionista.

Já no que concerne o *design* instrucional, supunha-se que o curso deveria estar pronto antes de sua aplicação. Dessa forma, o tipo de *design* instrucional a ser utilizado deveria ter sido o *design* instrucional fixo. Ao analisarmos o *design* instrucional das disciplinas em foco, no contexto em que o curso foi ministrado, percebemos, no entanto, que o material didático *on-line* foi reformulado durante o desenvolvimento das disciplinas, o que é característica do *design* instrucional aberto, com tecnologia interativa e modelo de aprendizado eletrônico suplementar. Isso pode ter ocorrido pelo fato de as disciplinas terem sido oferecidas pela primeira vez e estarem sendo pilotadas na época. Observamos, no entanto, que esse tipo de *design* instrucional contribuiu para a apropriação dos conhecimentos por parte dos professores-alunos, uma vez que possibilitou a reformulação e inclusão atividades visando ao aprofundamento de conteúdos e ao esclarecimento de dúvidas delineadas a partir das necessidades do grupo, inclusive relativas aos enunciados das atividades.

Percebemos ainda haver a necessidade de variação do uso de recursos multimidiáticos para a operacionalização das atividades propostas, inclusive a inserção de videoaulas, que podem também atuar como uma ferramenta para estimular discussões e, até mesmo, para aproximar os professores-alunos participantes do curso do professor-formador, por meio da presença de sua imagem nas unidades de aprendizagem.

Acreditamos que esta pesquisa pode trazer subsídios para embasar não apenas a reformulação das disciplinas aqui estudadas bem como das demais disciplinas do curso. Como desdobramento deste estudo, além da efetiva reformulação das disciplinas, notamos ser relevante investigar a contribuição de seu *design* instrucional para a construção do conhecimento pedagógico dos professores em formação.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02, de 26 de junho de 1997.
- BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei no. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 24 out. 2014.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. Trad.: Haydée Campos. 3 ed. São Paulo: Atualidades Pedagógica, vol2., 1959.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) **Strategies of Qualitative Inquiry**. Texas: SAGE Publications, Inc., 2013.
- FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson/Prentice-Hall, 2008.
- FISCHER, C.R. Curso de Pós graduação *lato sensu* em Formação de Professores: ênfase no Ensino Básico. notas de aula. Mimeo. 2º semestre/2010.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília, 3 ed.: Liber Livro Editora, 2008.
- LIMA, F. B. A Formação de Professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013
- MACHADO, A.R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Praxis).
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **A educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- OLIVEIRA JR, W. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. Repositório Experimental do LabTecGC. Disponível em <<http://www.labtecgc.udesc.br/dspace-ex/handle/01/48424>> Acesso em: 24 out 2014.
- SÃO PAULO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus São Paulo. **Projeto Pedagógico do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio**: Modalidade EaD, 2011.