

ABORDAGENS DO DESIGN INSTRUCIONAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DOI: 10.5281/zenodo.18356064

Marisa Ferreira da Silva Mariano

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Especialização em Gestão Educacional e Docência pela Universidade Tiradentes. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Email: marisamariano85@gmail.com

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo investigar como as abordagens do design instrucional se reconfiguram diante dos desafios epistemológicos da educação contemporânea, marcada pela fluidez digital e pela crescente complexidade dos processos formativos. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentação bibliográfica, procurou confrontar referenciais teóricos diversos a fim de iluminar as tensões entre inovação tecnológica e intencionalidade pedagógica. Compreendeu-se, assim, que o Design Instrucional não deve ser reduzido à aplicação técnica de modelos, mas situado como gesto ético, que media a construção do saber em sua densidade política, social e cognitiva. Ao percorrer fundamentos históricos, convergências metodológicas e cenários de aplicação, constatou-se a necessidade de superação de dicotomias entre tradição e inovação, entre ensinar e interagir. Em vez de prescrições lineares, o estudo propõe uma visão ampliada, em que o design instrucional se inscreve como linguagem integradora, atravessada por mediações, escuta ativa e compromisso formativo. Nesse horizonte, destaca-se o papel do docente como curador de sentidos e o valor da mediação crítica como base para práticas educacionais mais dialógicas, éticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Design Instrucional. Educação.

ABSTRACT: This study aims to investigate how instructional design approaches are reconfigured considering the epistemological challenges of contemporary education, shaped by digital fluidity and the increasing complexity of formative processes. The research, based on a qualitative and bibliographic framework, sought to confront diverse theoretical references to shed light on the tensions between technological innovation and pedagogical intentionality. It was understood that Instructional Design should not be reduced to the technical application of models but rather viewed as an ethical gesture that mediates the construction of knowledge in its political, social, and cognitive dimensions. By exploring historical foundations, methodological convergences, and practical scenarios, the study revealed the need to overcome dichotomies between tradition and innovation, between teaching and interacting. Instead of linear prescriptions, it proposes a broader perspective in which instructional design emerges as an integrative language, shaped by mediation, active listening, and formative commitment. Within this horizon, the teacher's role is emphasized as a curator of meaning, and critical mediation is valued as the foundation for more dialogical, ethical, and contextualized educational practices.

Keywords: Learning. Instructional Design. Education.

1 Introdução

A educação contemporânea tem sido atravessada por intensas metamorfoses que desafiam suas bases epistemológicas, didáticas e tecnológicas. Essas transformações não se reduzem à digitalização dos processos pedagógicos, mas produzem deslocamentos ontológicos

na própria ideia de ensinar e aprender. Diante dessa realidade complexa, emerge a necessidade de rever concepções lineares de instrução e propor formas de mediação que respeitem a singularidade do sujeito e o dinamismo dos ecossistemas formativos.

Em contextos cada vez mais mediados por plataformas digitais, a intencionalidade pedagógica não pode ser fragmentada por dispositivos técnicos. Ao contrário, ela exige curadoria sensível, escuta ativa e leitura crítica dos cenários de aprendizagem. Nesse sentido, o design instrucional, quando desvinculado de um olhar ético, corre o risco de se tornar mero artefato funcional, replicando práticas descontextualizadas e desprovidas de significado para os sujeitos em formação.

A mediação do saber não ocorre apenas na disposição de conteúdos, mas no tensionamento entre linguagem, cultura e subjetividade. Por isso, o Design Instrucional deve ser compreendido como prática que articula intuição pedagógica e sistematização metodológica, sem se render a fórmulas preestabelecidas. Trata-se de reconhecer que ensinar não é transmitir, mas provocar deslocamentos no pensamento, mobilizando o outro para a construção de sentidos.

Essa construção exige o abandono de modelos prescritivos e o acolhimento da incerteza como parte constitutiva do processo educativo. Nesse horizonte, a mediação torna-se potência política e epistemológica, capaz de fundar percursos de aprendizagem abertos, dialógicos e comprometidos com a formação plena. O design, então, deixa de ser um mapa fixo e passa a ser território de invenção, de escuta e de transformação.

Deste modo, o Design Instrucional, historicamente vinculado a modelos de planejamento sistemático, vem sendo reposicionado como linguagem formativa que integra teoria, práxis e ética. Ao adentrar em tal panorama, o presente trabalho tem por objetivo investigar como as abordagens do design instrucional se reconfiguram diante dos desafios epistemológicos da educação contemporânea, marcada pela fluidez digital e pela crescente complexidade dos processos formativos. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentação bibliográfica, procurou confrontar referenciais teóricos diversos a fim de iluminar as tensões entre inovação tecnológica e intencionalidade pedagógica.

Com base nesse referencial, o presente estudo propõe um percurso investigativo que analisa os fundamentos históricos e conceituais do design instrucional, suas aplicações na prática educativa contemporânea e os desafios metodológicos que se intensificam com o uso de tecnologias digitais. A análise desenvolvida ancora-se na compreensão crítica da mediação como elo entre planejamento e experiência, entre racionalidade e sensibilidade, sem prescindir

do compromisso ético com a formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

2 Emergência Histórica e Conceitual do Design Instrucional na Educação

A constituição histórica do Design Instrucional (DI) não pode ser dissociada das transformações nos modos de ensinar e aprender ao longo do século XX. Seu nascimento técnico se deu no seio de contextos militares e corporativos, mas, ao adentrar o universo educacional, exigiu reinterpretação teórica e ética. O presente capítulo investiga essa trajetória, buscando compreendê-la como processo em disputa entre a organização do saber e a formação crítica dos sujeitos.

Merrill, Drake, Lacy, Pratt e ID2 Research Group (2014) afirmam que a aprendizagem significativa se realiza quando o aprendiz é envolvido em experiências autênticas, que lhe permitem aplicar o conhecimento em situações reais. Para os autores, o design instrucional precisa ser orientado por princípios que favoreçam a articulação entre teoria e prática, promovendo a interação contínua entre saber, fazer e refletir, num movimento formativo que se aprofunda no cotidiano da aprendizagem.

Ao propor esse entendimento expandido do design, desloca-se a concepção de mediação como técnica para uma concepção de mediação como ética. A formação, nesse horizonte, depende da qualidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os mundos que habitam. O DI torna-se, de acordo com Merrill *et al.* (2014), o espaço de visibilidade dessas relações, atuando como suporte para a escuta, a problematização e a construção coletiva do saber.

Ainda segundo Merrill *et al.* (2014), a centralidade do aprendiz requer que o design instrucional seja permeado por um paradigma relacional. Isso significa ultrapassar a lógica da linearidade, permitindo múltiplas entradas e percursos de aprendizagem. O foco desloca-se do conteúdo para a experiência; da sequência rígida para a flexibilidade crítica. Esse modelo humanizado valoriza o erro como etapa do processo e não como falha a ser corrigida.

Conforme as ponderações de Martins (2006, p. 93), entende-se que:

O educador que se vê como agente técnico do ensino é aquele que abdica de sua responsabilidade formativa em nome de uma suposta neutralidade. No entanto, toda prática educativa é sempre uma tomada de posição diante do outro e do mundo. Ensinar é, portanto, assumir o risco do encontro, da incerteza e da incompletude, numa disposição constante para o diálogo e para o cuidado.

Para o autor, a partir dessa fala densa e profundamente compromissada com a ética da

formação, torna-se inviável pensar o design instrucional como estrutura neutra ou isenta. Ele é, na verdade, um projeto político de escuta, intervenção e abertura ao novo. Seu papel não é padronizar a aprendizagem, mas favorecer a emergência do sujeito em sua potência crítica, articulando diferentes linguagens e saberes nos ambientes educativos.

Essa visão de formação encontra ressonância nas críticas de Merrill *et al.* (2014) aos modelos instrucionais engessados. Os autores apontam que a rigidez de certas abordagens compromete a personalização da aprendizagem e desfavorece a agência dos sujeitos. Por isso, defendem um design instrucional centrado na experiência, no qual o aprendiz atue como coautor dos seus próprios processos de conhecimento, com margem real para escolhas e reconstruções. Não se trata, segundo Merrill *et al.* (2014), de abandonar a estrutura, mas de reconfigurá-la. O DI pode e deve acolher diretrizes, desde que essas sejam flexíveis, responsivas e permeadas por uma escuta pedagógica sensível. Em lugar da hierarquia entre conteúdo e sujeito, propõe-se uma mediação que considere o percurso formativo como espaço de diálogo, onde o projeto e a improvisação coexistem na tessitura do aprender.

Nessa perspectiva, o papel do educador ganha contornos de curadoria crítica, sendo que ele não apenas organiza conteúdos, mas cria condições para que o saber se torne presença ativa na experiência do aluno. O design, nesse caso, não é um roteiro a ser seguido, mas uma cartografia provisória, revisável e aberta às múltiplas temporalidades do aprender. A mediação, para Merrill *et al.* (2014), assume o lugar de escuta e reinvenção cotidiana.

Ao final, compreende-se que o DI, ao longo de sua história, não foi apenas um recurso didático importado de campos externos à educação, mas um campo conceitual em construção, que disputa sentidos e finalidades. Entre o controle e a emancipação, sua trajetória revela tanto os impasses quanto as potências de um pensamento que busca integrar ética, complexidade e práxis no cerne da formação humana.

3 Vantagens e Tensões das Abordagens Instrucionais no Ensino Mediado por Tecnologias

A introdução de tecnologias no campo educativo reconfigurou a noção de tempo, espaço e presença no ato pedagógico. Se por um lado ampliou o acesso e diversificou formatos de aprendizagem, por outro, provocou tensões em torno da qualidade formativa, da interação significativa e da sobrecarga cognitiva. O DI, nesse cenário, assume uma função estratégica: articular intencionalidade, fluidez e estrutura em meio às dinâmicas tecnológicas contemporâneas.

acompanhada por redes de atividades, o que permite adaptar intervenções em tempo real conforme o desempenho dos estudantes. Para os autores, “o acompanhamento em tempo de execução permite corrigir desvios de aprendizagem e reposicionar o planejamento didático de forma mais coerente com o percurso do aluno”. Essa abordagem destaca a dimensão dialógica e não linear do ensino mediado por tecnologias.

Essa dialeticidade entre planejamento e imprevisibilidade exige do educador uma escuta ativa e uma postura de constante reinvenção. Os ambientes virtuais não são neutros; demandam sensibilidade para reconhecer os limites da padronização e para acolher as singularidades da experiência de cada sujeito. O DI, quando rigidamente aplicado, corre o risco de sufocar a potência criativa do processo formativo.

Koohang, Harman e Britz (2017) enfatizam a importância da interação entre aprendizes como eixo estruturante do DI em ambientes digitais. Para os autores, a aprendizagem colaborativa baseada em tecnologia demanda mais do que o uso de ferramentas tecnológicas: requer a criação de contextos significativos, objetivos compartilhados e apoio contínuo do facilitador. A mediação torna-se, assim, indissociável da construção coletiva do saber.

As tecnologias ampliam o repertório de linguagens disponíveis ao educador, mas não garantem, por si só, a eficácia formativa. Quando mal articuladas, promovem dispersão, superficialidade e mecanização da aprendizagem. Cabe ao DI construir um percurso que valorize a experiência do sujeito, mobilize diferentes modos de pensar e acolha os ritmos e os tempos do aprender, mesmo em estruturas digitais automatizadas.

Nunes e Schiel (2011, p. 3) sublinham que:

A Rede de Atividades tem por objetivo articular ações didáticas e ferramentas digitais em uma sequência significativa, permitindo que o acompanhamento em tempo real dos processos formativos ocorra sem comprometer a autonomia do aluno. Essa arquitetura relacional do design instrucional rompe com a rigidez dos modelos tradicionais e possibilita que as decisões pedagógicas sejam tomadas a partir da observação das interações, dos erros e das trajetórias singulares de aprendizagem.

Esse entendimento recusa o lugar do professor como mero executor de planos predefinidos. Assim, a proposta de Nunes e Schiel (2011) reafirma o educador como autor de decisões em tempo real, sensível ao inesperado e ao não-linear. O design, nesse sentido, não opera como grade, mas como campo de escuta. O que está em jogo não é apenas a entrega de conteúdo, mas o cuidado com a experiência que se constrói.

Em contrapartida, Koohang *et al.* (2017) argumentam que os ambientes colaborativos

mediados por tecnologia só produzem efeitos formativos quando organizados com clareza metodológica e intencionalidade pedagógica. Para os autores, não basta inserir recursos tecnológicos: é necessário desenhar situações que convoquem os sujeitos à participação ativa e reflexiva. O design instrucional, nessa abordagem, deve favorecer o encontro de saberes e a mediação ética da aprendizagem.

Os autores citam ainda que a tensão entre as possibilidades inovadoras e os riscos de automatização exige um profissional reflexivo, que compreenda o design como prática em constante negociação. Os limites dos modelos prontos, segundo Koohang *et al.* (2017), tornam-se evidentes quando confrontados com as complexidades do ensino real. Por isso, o design instrucional precisa estar a serviço da formação integral, não da eficiência técnica, e deve manter-se aberto à imprevisibilidade do encontro pedagógico.

Conclui-se com isso que as abordagens instrucionais, quando aplicadas com crítica e sensibilidade, podem favorecer a emancipação dos sujeitos. Contudo, quando aplicadas de forma acrítica, correm o risco de replicar práticas desumanizantes sob o verniz da inovação. O design instrucional, nesse horizonte, só cumpre sua função pedagógica quando se vincula à escuta, à complexidade e ao compromisso ético com a experiência viva de ensinar e aprender.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo investigar como as abordagens do Design Instrucional se reconfiguram diante dos desafios epistemológicos da educação contemporânea, marcada pela fluidez digital e pela crescente complexidade dos processos formativos. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentação bibliográfica, procurou confrontar referenciais teóricos diversos a fim de iluminar as tensões entre inovação tecnológica e intencionalidade pedagógica. O percurso investigativo revelou que o design instrucional exige mais do que estrutura: demanda escuta, ética, sensibilidade e compromisso com a formação de sujeitos autônomos.

Reafirmando o objetivo e a metodologia delineados, compreende-se que o Design Instrucional, ao ser aplicado com criticidade, transcende sua função organizativa e torna-se mediação formativa em ambientes complexos. Assim, as abordagens analisadas evidenciaram tanto as possibilidades de inovação quanto os riscos de padronização técnica quando descontextualizadas. A mediação, nesse horizonte, é o espaço onde o saber encontra o sujeito e se transforma em experiência. Assim, a construção pedagógica só se sustenta quando integra intencionalidade, contexto e abertura à pluralidade de percursos.

Referências Bibliográficas

KOOHANG, A.; HARMAN, K.; BRITZ, M. Designing a constructivist learning environment in an online setting: A concept paper. *Contemporary Issues in Education Research*, v. 10, n. 1, p. 9–14, 2017.

MARTINS, L. M. *Ensinar: tarefa para profissionais*. Campinas: Papirus, 2006.

MERRILL, M. D.; DRAKE, L.; LACY, M. J.; PRATT, J. H.; ID2 RESEARCH GROUP. Reclaiming instructional design: Towards a human-centered paradigm for learning interactions. *Educational Technology Research and Development*, v. 62, n. 3, p. 43–58, 2014.

NUNES, I. D.; SCHIEL, U. Design instrucional e seu acompanhamento em tempo de execução utilizando Rede de Atividades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO; WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22.; 17., 2011, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. p. 1366–1375.