MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

REFERENCIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO *ON-LINE* NO IF BAIANO

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Baiano

INSTITUTO FEDERAL BAIANO

KELLY CRISTINA BRITO DE JESUS
FERNANDA SANJUAN DE SOUZA
GENIELLI FRANÇA DA SILVA
PRISCILA SILVA DA FONSECA

REFERENCIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO *ON-LINE* NO IF BAIANO

SALVADOR
2021

KELLY CRISTINA BRITO DE JESUS
FERNANDA SANJUAN DE SOUZA
GENIELLI FRANÇA DA SILVA
PRISCILA SILVA DA FONSECA

REFERENCIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO *ON-LINE* NO IF BAIANO

O presente documento de consulta tem como objetivo apresentar referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para fomentar e enriquecer os debates pedagógicos sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados pelo emprego das Tecnologias da Informação e da Comunicação no IF Baiano. Dessa forma, visa contribuir para a prática educativa, a partir dos princípios da educação *on-line*.

SALVADOR
2021

Sumário

Apresentação.....05
1. Educação *on-line*: considerações iniciais.....06
2. Ensino híbrido.....09
3. Planejamento de ensino na educação *on-line*.....15
3.1 Organização do tempo pedagógico.....17
4. Avaliação.....19
4.1 Avaliação diagnóstica.....19
4.2 Avaliação da aprendizagem na educação *on-line*.....21
5. Ambiências computacionais.....24
6. Estratégias de acompanhamento pedagógico do(a) estudante na educação *on-line*.....27
7. Redes de aprendizagem e formação continuadade educadores(as).....30
Referências.....32
Créditos.....39

Apresentação

Nos últimos anos, temos nos deparado com desafios de diversas ordens na cultura contemporânea, marcada pela inserção das tecnologias digitais, as quais impactam a nossa maneira de estar no mundo e de buscar alternativas e respostas para esses desafios.

Pensando nas questões que têm emergido em nossas práticas educativas, sobretudo, durante a pandemia de Covid-19, o objetivo deste documento é apresentar referenciais teórico-metodológicos para enriquecer o debate pedagógico sobre os processos de ensino e aprendizagem que também sejam mediados pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e que demandem a apropriação de novos saberes e fazeres dos(as) estudantes e dos(as) profissionais da educação.

Os *Referenciais didático-pedagógicos para a educação on-line no IF Baiano*, documento de consulta, sem caráter normativo, elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e debatido com a comunidade acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), destinam-se, portanto, a apresentar referências didático-pedagógicas para a prática educativa, a partir dos princípios da educação *on-line*. Para tanto, nas primeiras seções deste material, são propostas algumas reflexões sobre a educação *on-line* e sobre o ensino híbrido. Na terceira seção, abordamos aspectos relacionados ao planejamento. Na seção seguinte, discutimos sobre a avaliação. Na quinta seção, trazemos aspectos relativos às diversas ambiências computacionais. Na seção 6, apresentamos algumas estratégias de acompanhamento pedagógico dos(as) estudantes nesse novo contexto. Na seção 7, ressaltamos a essencialidade da formação continuada para construção de propostas de ensino na perspectiva da educação *on-line*.

Esperamos que este documento seja um suporte para a comunidade acadêmica do IF Baiano, em seus diversos *campi*, refletir coletivamente sobre as práticas acadêmicas remotas, que começaram a se desenvolver a partir da pandemia de Covid-19, e para que a comunidade possa ampliá-las, no sentido de buscar reformulações no ensino, diante das novas abordagens teóricas e das metodologias apresentadas.

1. Educação *on-line*: considerações iniciais

A emergência da pandemia causada pela Covid-19 exigiu o distanciamento social físico como estratégia para evitar, ou para diminuir, a propagação do vírus. Por esse motivo, as relações sociais migraram quase "naturalmente" para o meio digital. No ambiente educacional, o vírus fez surgir o ensino remoto emergencial, que se caracterizou, majoritariamente, pela virtualização das atividades acadêmicas.

Alguns estudos preliminares foram realizados com o intuito de identificar os impactos da pandemia na educação no Brasil. Segundo a Agência Senado, até o mês de julho de 2020, dentre os quase cinquenta e seis milhões de estudantes da educação básica e superior no Brasil, 35% tiveram as aulas suspensas e 58% passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos(as) estudantes que estavam cursando aulas remotas não possuíam acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020 apud SAVIANI; GALVÃO, 2021).

De acordo com o recente relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação, publicado em abril de 2021, "ao final do ano letivo de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil" (UNICEF, 2021, p. 44).

Inicialmente, no ensino remoto, por causa do seu caráter de emergência, da incipiente formação docente e das dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, predominou uma adaptação das metodologias aplicadas tradicionalmente nas salas de aula físicas para os meios digitais, mas nem sempre a qualidade dos materiais, o acesso aos dispositivos digitais e à internet - aliado ao contexto socioeconômico e de vulnerabilidade social de algumas famílias - favoreceu o acompanhamento das atividades e o atendimento aos objetivos de aprendizagem.

A partir desse panorama do ensino remoto, começamos a nos dar conta de que é possível estar presente, participando e nos envolvendo nos processos de ensino e aprendizagem sem, necessariamente, dividirmos o mesmo ambiente físico e o mesmo momento. Podemos estar em diversos tempos e espaços e, ainda assim, produzir conhecimentos, reflexões e práticas coletivas. Sendo assim, iniciamos

um debate sobre a presencialidade nas atividades acadêmicas, especialmente nas desenvolvidas de modo virtual.

Nesse período de trabalho remoto, você se sentiu ausente durante as diversas reuniões e aulas de que participou? Sabemos o quanto a aproximação física é importante e nos reconforta. Mas, do mesmo modo, as interações mediadas pela tecnologia digital também podem ser criativas, colaborativas e nos trazer bem-estar, desde que sejam consideradas as especificidades de ritmo e de espacialidade dos envolvidos.

A tecnologia, por si só, não substitui a mediação profissional sensível e afetiva, o planejamento de ensino, a organização do trabalho pedagógico e, muito menos, é capaz de alcançar os objetivos de aprendizagem. A articulação de todos esses elementos na prática pedagógica depende diretamente da ação dos(as) docentes, dos(as) coordenadores(as) de curso, dos(as) gestores(as) e das equipes técnico-pedagógicas dos *campi*, devendo-se compreender a tecnologia como organizadora de novas ambiências de ensino e aprendizagem, uma vez que a cultura contemporânea está estruturada pelas tecnologias digitais – o que chamamos de *cibercultura*.

Com o avanço irremediável das tecnologias digitais em rede na virada do século XX, assumir a educação *on-line* como um fenômeno da *cibercultura* (SANTOS, 2009) é incontestável. Portanto, é fundamental desfazer o equívoco de que ela concorre com as salas de aula físicas e com o(a) profissional docente e os desmobiliza. Ao contrário, **a educação *on-line* consiste em processos de ensino e aprendizagem organizados e mediados através de interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais** (SANTOS, 2009). Em outras palavras, seu foco está na interação, na colaboração, na autoria e na coconstrução do conhecimento (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Você consegue perceber que a Educação a Distância (EAD) e a educação *on-line* são diferentes? A EAD é uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e que denota uma forma de ofertar o ensino (BRASIL, 1996). Já **a educação *on-line* é uma abordagem pedagógica, portanto, uma maneira de fazer e de pensar a educação**. Dessa forma, é possível haver cursos ou componentes curriculares em EAD em uma abordagem de educação *on-line* ou não. Conhecendo os princípios da educação *on-line*, é possível identificar

se a nossa prática educativa se vincula ou não a essa perspectiva.

Conforme o preconizado por Pimentel e Carvalho (2020), são princípios da educação *on-line*:

Figura 1 – Princípios da Educação *On-line*.

Fonte: PIMENTEL; CARVALHO, 2020

Diferindo-se das abordagens pedagógicas tradicionais, a educação *on-line* indica que as práticas de ensino deverão deslocar o seu foco da transmissão unidirecional de conhecimento para as atividades de planejamento, de mediação e de avaliação da prática pedagógica. É importante destacar que essas transformações não comprometem o espaço escolar como lugar de interação, de aproximação física, de encontros e de narrativas pedagógicas dos atores envolvidos no processo educativo (SANTANA, 2020). Portanto, a perspectiva de educação *on-line* assumida neste documento orientador busca subsidiar a construção de práticas pedagógicas que possibilitem um maior diálogo com os desafios e com as potencialidades da *cibercultura*, a exemplo do ensino híbrido.

2. Ensino híbrido

O termo ensino híbrido tem sido popularizado no Brasil por causa dos planos governamentais para o retorno às atividades acadêmicas durante a pandemia causada pelo Coronavírus. Você mesmo já deve ter ouvido, lido ou assistido a notícias de que diversas redes de ensino, em algum momento da pandemia, propuseram a retomada das atividades no formato híbrido. Mas do que isso se trata? Você já tinha ouvido falar do ensino híbrido antes da pandemia?

Segundo Moran (2015 apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), a natureza complexa do processo educativo já exige que aconteçam misturas ou hibridização de uma diversidade de aspectos, por isso, o significado de ensino híbrido também é abrangente. Pode tratar-se de um currículo que permita caminhos personalizados para atender a necessidades individuais dos(as) estudantes; ou uma articulação de processos formais e informais de ensino e aprendizagem; ou uma combinação da educação tradicional com a educação em rede, entre métodos e metodologias; ou, ainda, o entendimento mais comum, em que se mesclam ensino presencial-físico e ensino à distância.

> Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos "pratos", com sabores muito diferentes. (MORAN apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 22)

O ensino híbrido, portanto, implica convergir modalidades, métodos, metodologias, atos de currículo e tecnologias, configurando-se como um formato pedagógico que viabiliza a construção de aprendizagens coerentes com a *cibercultura* e com formas mais colaborativas, em que estaremos consumindo e produzindo informações e sa-

beres, ensinando e aprendendo via internet. Dessa maneira, diferentes modelos se interpenetram e produzem uma nova prática docente (ABUTAKKA VASCONCELOS DOS ANJOS; MARTINS DA SILVA; MARTINS DOS ANJOS, 2019). Uma das compreensões mais frequentes sobre o híbrido, que se tem destacado com o avanço da imunização de estudantes e de profissionais, é de ensino semipresencial, enquanto processo de organização de tempos e de atividades escolares. Esse formato de atividades escolares é previsto na Resolução Nº 3 do Ministério da Educação (MEC), de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e na Portaria do MEC Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

O ensino híbrido, ou *blended learning*, destaca-se como uma alternativa propositiva,

> pois subsidia que o espaço formal de aprendizagem 'comporte-se' de maneira mais dinâmica, flexível e personalizada, considerando os contextos socioculturais e as demandas individuais e coletivas de aprendizagem dos estudantes (SOUZA, 2019).

Nessa perspectiva, ensinar e aprender não se reduz ao espaço físico da sala de aula, pois a presença não pode ser facultativa em nenhuma modalidade educativa ou método de ensino (SANTANA, 2020). Ou seja, não são dois espaços - o físico e o digital. Trata-se de um espaço ampliado e estendido, que se hibridiza o tempo inteiro (MORAN apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Os dispositivos tecnológicos (*wikis*, *blogs*, *chats*, fóruns, redes sociais, aplicativos, plataformas adaptativas, dentre outros) são alguns suportes pedagógicos que auxiliam na integração desses diferentes tempos e espaços.

Salientamos que, no ensino híbrido, o(a) estudante aprende, em parte, por meio *on-line*, mas com algum controle sobre o tempo, sobre o lugar, sobre o caminho e/ou sobre o ritmo. Trata-se, pois, da compreensão de que não existe uma forma única de aprender e de que a aprendizagem é um processo contínuo (HORN; STAKER, 2015).

Neste ponto, é importante destacar que se tem ouvido falar muito sobre metodologias ativas enquanto estratégias de viabilização do ensino híbrido. Moran (apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) destaca a importância dessas metodologias por elas priorizarem um maior envolvimento dos(as) estudantes na construção do processo de aprendizagem. Em outras palavras, elas podem ser definidas como es-

tratégias de ensino centradas na participação e na autonomia dos(as) estudantes na construção do seu próprio processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, tanto individual quanto em grupo (BACICH; MORAN, 2018). Mais adiante exemplificaremos algumas delas quando falarmos do planejamento de ensino. Vamos conhecer algumas possibilidades de organização de espaços e de tempos pedagógicos a partir dos modelos de ensino híbrido?

Figura 2 - Modelos de ensino híbrido

Modelos de Ensino Híbrido (HORN & STAKER, 2015).

Fonte: BACICH, 2020, p.60.

Na figura acima, apresentamos os principais modelos de ensino híbrido organizados por Horn e Staker (2015). São meios pelos quais as tecnologias digitais podem ser integradas ao planejamento e ao currículo. Por isso, elas não são um fim em si mesmas (BACICH, 2016), mas elas e algumas outras estratégias potencialmente exercem um papel importante na inovação das práticas pedagógicas. Esses modelos podem ser combinados de múltiplas formas, a depender do contexto, das condições e dos recursos disponíveis. Para os autores, eles são tipos de programas já implantados e testados em escolas ao redor do mundo, mas ainda estão em contínua evolução. Abaixo, conheça os destaques das principais características de cada modelo:

Quadro 1 - Caracterização dos modelos de ensino híbrido

ENSINO HÍBRIDO	
I - MODELO DE ROTAÇÃO	A ideia de rotacionar não é nova na educação. Trata-se de um curso ou de um componente curricular em que os(as) estudantes alternam entre estratégias de aprendizagem, podendo uma delas ser *on-line*. Esse modelo poderia também ser utilizado apenas presencialmente, alternando, por exemplo, tutoria individual e atividades escritas para os demais, ensino em pequenos grupos e para a classe inteira etc.
a) Rotação por estações	Pode ser aplicado em uma sala de aula ou em grupos de salas de aula diferentes. O espaço pode ser dividido em estações *off-line* e *on-line* que trabalharão com o mesmo tema da aula de diferentes formas. As atividades de cada estação seguem uma temática central em formatos variados, como, por exemplo, assistir a um vídeo, ouvir um *podcast*, ler um texto, manipular materiais táteis, realizar tarefas práticas etc. Ao final da aula, todos(as) os(as) estudantes deverão ter percorrido todas as estações, em uma espécie de circuito. A quantidade de estações é definida pelo(a) professor(a). Esse modelo valoriza a aprendizagem colaborativa e a atuação docente enquanto organizadora de situações de aprendizagem.
b) Laboratório rotacional	O laboratório rotacional é semelhante ao modelo de rotação por estações. A diferença é que parte dos(as) estudantes é encaminhada para o laboratório de informática a fim de realizar a parte de ensino *on-line* do curso ou do componente curricular. Esse modelo é interessante para integrar o *on-line* ao tempo da sala de aula física, assim como para abrir espaço no tempo pedagógico que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico e a extensão de conceitos que podem surgir no movimento da rotação.

c) Sala de aula invertida	A sala de aula invertida é um modelo de rotação que inverte o formato tradicional de ensinar e de aprender. As aulas expositivas, que pretendiam fornecer os conteúdos básicos, são realizadas em formato *on-line*, normalmente assíncrono, privilegiando a autonomia do(a) estudante para avançar e para retroceder conforme o seu tempo. O tempo da sala de aula física é utilizado para ampliar discussões, para tirar dúvidas, para abrir debates, para praticar a resolução de problemas, para discutir questões e para trabalhar em projetos. Esse modelo busca fazer um melhor uso do tempo pedagógico na aula presencial física, a partir das trocas entre estudantes e docentes.para avançar e para retroceder conforme o seu tempo. O tempo da sala de aula física é utilizado para ampliar discussões, para tirar dúvidas, para abrir debates, para praticar a resolução de problemas, para discutir questões e para trabalhar em projetos. Esse modelo busca fazer um melhor uso do tempo pedagógico na aula presencial física, a partir das trocas entre estudantes e docentes.
d) Rotação individual	Em uma rotação individual, os(as) estudantes alternam um esquema individualmente personalizado. Essa variação de rotação é diferente das outras, pois os(as) estudantes não rotacionam entre estações ou modalidades. O destaque está nos cronogramas individuais personalizados de acordo com as necessidades dos(as) estudantes, que podem ser elaborados pelos(as) docentes e até mesmo por *softwares*.
II - MODELO *FLEX*	No modelo *flex*, um curso ou um componente curricular é realizado predominantemente por meio do ensino *on-line*, podendo ser direcionado para momentos presenciais. Os(As) docentes atuam como mediadores(as) que auxiliam os(as) estudantes em suas dúvidas e que ajudam a elaborar, a organizar e a aprofundar roteiros de estudos personalizados e projetos em grupos e a fomentar debates e discussões. O componente curricular é presencial e os(as) estudantes estudam normalmente na escola física, especialmente em laboratórios de informática e em salas conectadas, com exceção dos roteiros de estudos, direcionados para serem realizados em casa.
III - MODELO *À LA CARTE*	Os(As) estudantes podem fazer um curso *à la carte* na escola física ou fora da aula. A diferença é que os créditos de alguns componentes ou o componente todo podem ser feitos inteiramente *on-line*. Por exemplo, o(a) estudante pode fazer a opção por um curso ou por um componente e realizá-lo dentro ou fora do horário escolar, a depender do desenho curricular e da organização do tempo pedagógico. O(A) docente atua *on-line* e a escola pode oferecer um conjunto de cursos ou de componentes que os(as) estudantes possam escolher de acordo com as suas necessidades e gostos pessoais.

IV - MODELO VIRTUAL ENRIQUECIDO	O ensino *on-line* é a base deste modelo. Os(As) estudantes encontram-se com os(as) seus(suas) professores(as) para aulas presenciais obrigatórias, mediante cronograma flexível, e, então, ficam livres para continuarem os seus estudos *on-line*. O(A) docente atua e acompanha os(as) estudantes tanto no formato presencial quanto *on-line*.

Fonte: Adaptado de Horn e Staker (2015).

Bacich (2020) avalia que as discussões sobre ensino híbrido no Brasil sempre estiveram mais voltadas aos modelos sustentados. Em outras palavras, são modelos metodológicos que preservam as características da organização do ensino formal como já conhecemos e, que são realizados com todos(as) os(as) estudantes presentes. A partir da pandemia de Covid-19, os modelos mais disruptivos passaram a ser considerados, em razão de que os(as) estudantes, na maioria dos lugares, não poderiam estar presentes ao mesmo tempo no mesmo espaço físico. Dentre esses modelos, a autora destaca os modelos virtual aprimorado e o modelo *à la carte* como possibilidades interessantes para o contexto atual.

No modelo virtual aprimorado, é possível garantir a presença na escola com mais controle e para fins específicos. Nesse modelo, os(as) estudantes realizam as atividades sobre os componentes curriculares no formato *on-line* e vão até a escola para sessões presenciais com os(as) docentes nos dias determinados. A ideia é que sejam privilegiados nesses encontros o aprofundamento de aspectos relevantes e mais complexos, os esclarecimentos de dúvidas e o acompanhamento do desenvolvimento dos(as) estudantes (BACICH, 2020).

Já no modelo *à la carte*, a aprendizagem de um componente curricular é feita completamente no formato *on-line* (HORN; STAKER, 2015). Para os autores, esse modelo pode ser mais eficiente no ensino médio, nos componentes eletivos. A depender do cenário, mais ou menos restritivo, algumas avaliações, assim como o acompanhamento durante o processo, poderiam ser realizados presencialmente.

Os modelos didáticos apresentados podem ser inseridos nos planos de ensino. Podemos adotar o planejamento colaborativo, de maneira que aqueles(as) profissionais que estão mais avançados nesse caminho da inovação auxiliem os(as) demais por meio do compartilhamento de projetos, de planos de aulas e de soluções encontradas, em atividades de socialização de experiências que envolvam docentes,

equipes técnico-pedagógicas e gestores(as) acadêmicos(as).

Para a sustentação desses incrementos, é fundamental que as equipes de gestão da Reitoria e dos *campi* atuem na promoção de ações que incentivem a mudança da cultura escolar, capacitando os envolvidos e promovendo reflexões sobre os currículos e sobre o planejamento pedagógico. Como afirma Moran (apud BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 48), "Podemos realizar mudanças incrementais aos poucos e, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos".

3. Planejamento de ensino na educação *on-line*

No cotidiano das atividades de ensino, é muito comum nos perguntarmos qual a melhor forma de planejar para que possamos produzir os resultados que almejamos, sobretudo em tempos incertos e de mudanças paradigmáticas. Afinal, é por meio do planejamento que o(a) docente, enquanto mediador(a), organiza, conduz e otimiza o processo de ensino e aprendizagem, bem como os conteúdos, as situações didáticas e a avaliação dos caminhos que pretende percorrer.

O planejamento de ensino precisa ser compreendido, portanto, para além do registro institucional. Ele não é uma produção fechada. Muito ao contrário. Ele é aberto, dinâmico, vivo e flexível, por isso, pode e deve ser modificado quando a avaliação do processo demonstrar essa necessidade. A ideia é que os esforços do trabalho pedagógico estejam alinhados para permitir que o planejado seja o mais próximo possível das práticas concretas, assim como dos resultados pretendidos.

Desse modo, antes de elaborar o planejamento de ensino, é preciso pensar em práticas pedagógicas que proporcionem uma interconexão entre a aprendizagem personalizada e a aprendizagem colaborativa (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Tanto a escola quanto o(a) docente devem estar atentos às necessidades dos(as) estudantes, ajudando-os(as) no desenvolvimento da sua autonomia e do seu potencial criativo. Certamente, a aprendizagem é mais significativa quando os(as) estudantes se sentem engajados(as) na construção dos resultados que esperamos deles(as).

Além de se fundamentar na aprendizagem personalizada, é preciso observar os princípios norteadores da educação *on-line* enquanto premissas que dão base e conduzem o planejamento de ensino nessa perspectiva, pois novas ambiências suscitam novas práticas educativas. Por definição, na educação *on-line*, a aprendizagem é colaborativa e em rede (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Até aqui já compreendemos que o planejamento de ensino é uma intervenção intencional numa determinada realidade. Precisamos considerar, ainda, na ação do planejamento, que a realidade da vida cotidiana se apresenta de forma interligada, integrada e multidimensional. Por isso, é fundamental adotar situações de aprendizagem que garantam no currículo ambiências e tempos para a integração dos conhecimentos.

A prática pedagógica, portanto, deve ser interdisciplinar, curiosa e investigativa. Desse modo, indicamos que o planejamento e a oferta dos componentes curriculares sejam realizados segundo os objetivos de aprendizagens e de conteúdos curriculares afins. Espera-se que essa ação favoreça a realização de atividades de avaliação da aprendizagem também integradas entre dois ou mais componentes curriculares, ao longo da unidade didática.

A partir de atividades integradas, com experiências de aprendizagens diversificadas, professores(as) e estudantes podem atuar colaborativamente e criativamente como co-construtores de conhecimento. Para mediar uma aprendizagem significativa e colaborativa, pode ser necessário que o(a) professor(a) diversifique ou modifique as suas estratégias de ensinar e o seu olhar sobre como o(a) estudante aprende. Nunca é demais relembrarmos que "saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2005, p. 47).

Existem diversos tipos de metodologias didáticas que têm o(a) estudante como sujeito ativo e colaborador. Elas podem ser aplicadas em diferentes modalidades, formatos e modelos de ensino: na educação *on-line*; no ensino híbrido; no ensino presencial, na sala de aula física; no ensino remoto e na educação a distância. As premissas dessas metodologias não são novas. Antes, vamos lembrar que metodologias são diretrizes amplas que orientam o processo de ensinar e aprender. No plano de aula, elas se transformam em estratégias concretas e específicas para o desenvolvimento dos conteúdos. Algumas delas nós

já conhecemos e até utilizamos, a exemplo da aprendizagem baseada em projetos (integrados), da aprendizagem baseada em problemas e da aprendizagem baseada em histórias e jogos. Em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), há diversos planejamentos para os modelos de ensino híbrido, que são apresentados neste documento.

A escolha das metodologias didáticas que serão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem depende do que o(a) docente conhece da realidade socioeducacional dos(as) estudantes. Ela também tem estreita relação com os objetivos de aprendizagem esperados, pois cada metodologia convoca competências e habilidades específicas. Como exemplo, há a aprendizagem por histórias, que mobiliza habilidades relacionadas à criatividade, à competência de criar materiais com coerência e com coesão, bem como de lidar com o recurso da linguagem narrativa. A proposta didática de aprendizagem por projetos, por sua vez, mobiliza a competência investigativa e analítica. Se for realizada em grupo, também se relaciona com as competências das relações interpessoais de colaboração, de comunicação e de escuta. Vamos planejar? Que tal partir das seguintes etapas apresentadas até agora?

a) Análise contextual;

b) Construção do marco referencial e elaboração de objetivos de ensino e aprendizagem;

c) Seleção e organização de conteúdos;

d) Seleção e organização de metodologias didáticas;

e) Seleção e organização de procedimentos de avaliação (na próxima seção, discutiremos mais esse tópico,acompanhe).

3.1 Organização do tempo pedagógico

No processo de normatização das atividades acadêmicas durante a pandemia de Covid-19, a contabilização da carga horária foi um aspecto que gerou muitos questionamentos nos(as) educadores(as). Qual deve ser a duração de uma aula no formato síncrono? E as atividades assíncronas, como saber quanto tempo deve ser destinado a cada uma delas?

São muitas dúvidas, não é mesmo? Para dirimi-las, primeiramente,

a literatura especializada orienta que a carga horária do trabalho pedagógico deve levar em consideração o tempo destinado às pesquisas, aos trabalhos em equipe, às construções coletivas e às diversas atividades a serem realizadas pelos(as) estudantes (FEFERBAUM; RADOMYSLER; COSTA, 2021).

O cômputo da carga horária dessas atividades deverá ser feito de acordo com a característica de cada uma delas: enquanto as atividades síncronas seguem o critério **hora-aula** = 60 minutos, as atividades assíncronas devem se pautar no critério **hora-produção**, que consiste no tempo que o(a) estudante levará para realizar a atividade proposta (SOUZA; OLIVEIRA; TANAJURA, 2020).

Para auxiliar no planejamento do componente curricular e do curso, sugerimos abaixo um parâmetro que poderá ser utilizado como referência de carga horária no ensino *on-line*, no que se refere ao tempo que o(a) estudante necessita para realizar as atividades propostas pelo(a) docente.

Tabela 1 - Parâmetros para a relação atividade X tempo no trabalho pedagógico

ATIVIDADE	TEMPO ESTIMADO
Leitura	3 a 5 minutos por página
Estudo e sistematização da aprendizagem	20 a 25 minutos por página/minuto assistido
Vídeo	minuto exibido = minuto assistido
Discussão no fórum (reflexão, leitura de mensagens do(a) professor(a) e de colegas e redação de mensagens)	De 1 a 2 horas
Pesquisa e redação de trabalho com aproximadamente 1 página	1 a 2 horas
Preparação de apresentação	De 1 até 5 horas
Preparação e produção de mídias	De 1 até 5 horas
Questionários/Exercícios	De 5 a 10 minutos por questão objetiva e de 10 a 15 minutos por questão subjetiva/discursiva

Fonte: Adaptado de Souza, Oliveira e Tanajura (2020).

Esse tempo poderá variar conforme as condições de aprendizagem de cada estudante e, em especial, dos recursos tecnológicos disponíveis, bem como conforme as características da atividade que estará sendo proposta pelo(a) docente (nível de dificuldade, quantidade de questões, nível de aprofundamento do conteúdo, critérios de avaliação etc.). Porém o mais importante é que o(a) docente fique atento(a) para não haver sobrecarga, em especial, daqueles(as) que cursam o ensino médio integrado, recomendando-se diversificar as atividades e privilegiar o planejamento interdisciplinar, de modo a otimizar o tempo e a melhorar a qualidade da aprendizagem. Lembre-se: às vezes, menos é mais!

4. Avaliação

A avaliação é fundamental no processo de ajuste e de melhoria do ensino e da aprendizagem. Você já percebeu que tendemos a nos concentrar na avaliação da aprendizagem e a não perceber que ela tem total relação com o ensino? Por isso, pensar a avaliação de modo integral, ou seja, pela perspectiva da visão formativa, exige compreendê-la como elemento que nos auxilia na construção de um planejamento de ensino mais assertivo e adequado às necessidades das aprendizagens. Para isso, a primeira etapa desse processo é a realização da avaliação diagnóstica. Vamos ver do que se trata!

4.1 Avaliação diagnóstica

A aprendizagem e o desempenho acadêmico são multifacetados e compostos por quatro grandes dimensões: estudantes, docentes, currículo e instituição. A avaliação diagnóstica foca, principalmente, na dimensão do(a) estudante. Espera-se que a realização cuidadosa dessa avaliação aponte “a presença de fatores sociais e culturais, enfocando as dificuldades que são produzidas no processo de escolarização e não os problemas/dificuldades de aprendizagem em si” (CENCI; COSTAS, 2010, p. 260).

Para tanto, é preciso que tenhamos um panorama com informações diversificadas sobre a realidade sociocultural do(a) estudante, detectando alguns aspectos que podem interferir na aprendizagem, a

saber: o grau de incentivo conferido pela família; as possibilidades de dedicação às atividades acadêmicas e o suporte econômico disponível para a permanência na instituição (acesso ao meio de transporte, à alimentação adequada, ao fardamento e ao material escolar).

Além da identificação do panorama social, é necessário identificar outros aspectos relativos à escolarização anterior (tipo de escola que o(a) estudante frequentou - integral ou de período parcial -; tipo de rede - pública ou privada -; se ele(a) abandonou os estudos alguma vez; seus hábitos de estudos e a aprendizagem dos conteúdos escolares - perceber se ele(a) tem uma formação acadêmica com lacunas ou um suporte robusto para as novas aprendizagens). A avaliação diagnóstica pode ser realizada por meio de uma ação coordenada em nível institucional e dentro de cada *campus*.

A avaliação diagnóstica também deve contemplar a identificação de aspectos relativos à aprendizagem de conteúdos escolares específicos. Essa etapa ficará a cargo exclusivo do(a) docente. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel mostra que aprender novos conteúdos depende de conteúdos prévios já consolidados na organização cognitiva, para que a elaboração de relações entre conceitos e ideias ocorra, isto é, para a construção da aprendizagem. Os conteúdos prévios deverão estar explícitos para docentes e para estudantes, que só poderão avançar caso o grupo esteja seguro da consolidação da aprendizagem.

Agora que discutimos a importância e a necessidade da avaliação diagnóstica, você deve estar se perguntando sobre como viabilizar essa avaliação em um contexto de educação *on-line*, certo? Indicamos o uso de estratégias didáticas diversas e combinadas, tais como: questionários virtuais no *Modular Object-Oriented Dynamic Learning (Moodle)* ou em outras plataformas, associados a metodologias ativas, que favoreçam a interlocução, como rodas de conversa síncronas, fóruns, nuvem interativa de palavras sobre a temática, *on-line*, entre outras.

Além dos conteúdos, também é importante considerar que existem competências e habilidades prévias que interferem no desempenho acadêmico, por isso, o(a) docente precisa verificar se o(a) estudante já as desenvolveu de modo suficiente para realizar as atividades que serão propostas. Sempre que identificar a demanda, o(a) docente deverá dedicar parte do tempo inicial de trabalho nas au-

las com instruções para o desenvolvimento das habilidades requeridas: instruir sobre como utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outras ambiências digitais, sobre como realizar uma pesquisa teórica, elaborar a escrita acadêmica, usar editor de texto no computador, compor um seminário, produzir um material de apresentação visual (*PowerPoint*), produzir material de áudio (*podcast*), produzir vídeo, entre outros recursos didáticos que sejam requeridos no componente curricular.

4.2 Avaliação da aprendizagem na educação on-line

Na educação *on-line*, a perspectiva didático-pedagógica, na qual a colaboração, a interatividade e a pluralidade têm centralidade, a avaliação também é compreendida como ação coletiva, portanto, é importante que ela seja realizada numa perspectiva formativa e colaborativa, voltando-se, dessa forma, para o acompanhamento da aprendizagem e para a valorização dos diferentes olhares, da compreensão e da crítica de todos os envolvidos no processo.

Dessa forma, a avaliação configura-se como um processo interativo de conhecer e de se relacionar com a realidade educativa ao longo do percurso formativo. Torna-se, portanto, um instrumento a serviço das aprendizagens, pois permite, aos diferentes atores do processo educativo, a identificação e o reconhecimento das suas dificuldades e erros e a viabilização de estratégias de superação (PINTO, 2016).

Conforme Pimentel e Carvalho (2020), a avaliação, no contexto da educação *on-line*, não é atividade exclusiva do(a) docente, mas, enquanto ação coletiva, ela se amplia em três formas: autoavaliação, heteroavaliação e avaliação 360°. Por meio da autoavaliação, o(a) estudante acompanha e analisa o seu processo de aprendizagem. A heteroavaliação, por sua vez, é aquela realizada pelo(a) docente. A avaliação 360°, por fim, é aquela compreendida enquanto círculo, englobando docentes, discentes e também a turma. A avaliação, assim, passa a ser um processo aberto, negociado e construído pelos seus diversos sujeitos.

Destacamos que a autoavaliação apresenta-se como oportunidade para o desenvolvimento da metacognição do(a) estudante que, enquanto sujeito da aprendizagem, reflete sobre sua formação e, apoiado(a) pelo(a) docente e pela turma, verifica formas de refazer ou

de modificar o caminho, conscientizando-se da sua responsabilidade e da sua ação no processo. Essa avaliação pode ser concretizada por meio de ensaios, de reflexões, de apresentações orais, de *podcasts*, de narrativas digitais, dentre outros meios. Para tanto, faz-se necessário estabelecer coletivamente critérios que funcionem como referencial para a autoavaliação.

Quadro 2 - Sugestões de critérios para autoavaliação

Que dificuldades encontrei no componente curricular/módulo/semestre letivo?
Como tem sido a minha participação no componente curricular/módulo/semestre letivo?
Consegui entregar os trabalhos no prazo?
Como fiz a leitura dos textos?
Relacionei os conteúdos dos textos?
Quais dificuldades foram mais recorrentes quando estava executando as tarefas?
Colaborei significativamente com os trabalhos em grupo?
Em que medida minhas contribuições foram aceitas? Que motivos levaram meus(minhas) colegas a rejeitarem minhas contribuições?
Como me relacionei com meus(minhas) colegas e docentes?
Elaborei questionamentos?
Ampliei a discussão, trazendo novos elementos e outras fontes de pesquisa?
Respondi aos(às) colegas que se dirigiram a mim, não deixando ninguém sem resposta?

Fonte: Adaptado de Lima e Santos (2016) e de Czeszak e Mattar (2020).

O papel principal do processo avaliativo, nessa perspectiva, é acompanhar o ensino e aprendizagem de forma a garantir, conforme preconizado por Luckesi (1990), a construção de conhecimentos, de habilidades e de competências que possibilitem o desenvolvimento discente e o conhecimento do legado cultural da sociedade. Dessa forma, reconhecemos a importância do estudo de conteúdos científicos, contudo, não reduzimos a educação à instrução, à assimilação e à repetição desses conteúdos.

A prática avaliativa, nessa perspectiva, se distancia da verificação

da aprendizagem por meio de exames e volta-se para uma concepção formativa e de (re)orientação do ensino e da aprendizagem. Mas qual seria a diferença entre avaliação e verificação da aprendizagem? Serão elas sinônimas?

Para Luckesi (1990) o ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou da informação que se busca, não implica que o sujeito, a partir dela, retire consequências novas e significativas. Já o ato de avaliar tem como principal característica o fato de não se encerrar no valor ou na qualidade atribuídos ao objeto, ou seja, exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável, com uma consequente decisão de ação. Avaliar, portanto, é também identificar formas de viabilizar ações de melhoria da prática docente e de apoio ao(à) estudante.

A análise desse processo avaliativo exige a criação de parâmetros, enquanto referências que auxiliem na **heteroavaliação**, aquela realizada pelo(a) docente. Conforme o disposto por Lima e Santos (2016), a criação desses critérios deverá ser realizada, ou ao menos conhecida, por todos os sujeitos envolvidos, tornando o processo avaliativo transparente, pois quem avaliará saberá o que avaliará e quem for avaliado saberá como e porque estará sendo avaliado.

As tecnologias permitem o uso de uma diversidade de ferramentas de interação que podem viabilizar o processo avaliativo. Os registros deixados pelos(as) discentes nas diversas interfaces como os fóruns, o diário de bordo e os blogs podem ser grandes aliados. Nesse formato de avaliação formativa, a mediação docente é fundamental, pois ela garantirá que os debates perpassarão questões pertinentes aos temas em desenvolvimento. O(A) docente, como mediador(a) da aprendizagem, intervirá problematizando textos, exercícios e experiências em estudo e instigando a capacidade autoral, investigadora e criativa dos(as) estudantes.

Pode-se, dessa forma, organizar diversas possibilidades de instrumentos avaliativos , privilegiando o trabalho em grupo ou as atividades autônomas, de acordo com as necessidades da turma, do conteúdo, das competências, dos saberes e dos objetivos de aprendizagem. Ao escolher os dispositivos para a heteroavaliação, é importante garantir a interatividade e a diversidade de meios de avaliação. Dessa forma, viabiliza-se a expressão das aprendizagens pelos(as) estudantes, pois um único instrumento avaliativo isolado dificilmente será capaz de abarcar o emaranhado de construções desenvolvidas ao longo do

processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, a avaliação, na educação *on-line*, reforça o rompimento com a perspectiva da verificação de aprendizagem e volta-se a uma concepção formativa, colaborativa, processual e interativa. Para tanto, indica-se a viabilização de autorias e de coautorias que proporcionem, através dos meios digitais interativos, as expressões do aprendizado dos(as) estudantes.

5. Ambiências computacionais

Nas seções anteriores, observamos que planejar as atividades de ensino e avaliar a relação delas com as aprendizagens dos(as) estudantes é essencial e envolve muitas etapas e ações. Uma delas é a identificação e a escolha das ambiências computacionais que serão empregadas ao longo do curso e/ou do componente curricular ofertado.

As ambiências computacionais são os mais diversos arranjos, criados inicialmente pelo(a) docente, de "ambientes de aprendizagens, mídias sociais, redes sociais, sistema de conversação de autorias colaborativas, aplicativos, etc." (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Estamos mais familiarizados com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que são interfaces para socialização de informação e de conteúdos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2009). Eles têm sido fundamentais para organizar os componentes curriculares. Salientamos, ainda, que existe um universo *ciberespacial* que pode ser explorado (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) enquanto possibilidade de interatividade.

Para tanto, sugerimos que a curadoria das ambiências seja cuidadosa, de modo a viabilizar a socialização de recursos didáticos que possuam acessibilidade pedagógica (veja o capítulo 5 do livro de Pimentel e Carvalho) e que sejam de fácil compreensão (considerando espaços e tempos diferentes entre estudantes e professores(as)). Importante salientar que o AVA não é um mero repositório de conteúdos informativos. As suas potencialidades interacionais possibilitam que, a partir de uma curadoria inicial realizada pelo(a) professor(a), o ambiente transforme-se em um espaço de trocas e de aprendizagem colaborativa. Nesse espaço, professores(as) e estudantes apresentam

mídias, interconectam conteúdos e criam redes mediadas pelas situações de aprendizagens previamente planejadas pelo(a) professor(a).

Convém lembrarmos que mídia é todo suporte que veicula a mensagem expressada por uma multiplicidade de linguagens como sons, imagens, gráficos e textos em geral) (SANTOS, 2009).

No AVA, recomenda-se que haja uma diversidade de mídias combinadas de modo harmônico e relacionadas aos objetivos de aprendizagens propostos. Sugere-se que parte do material seja construído colaborativamente pelos(as) estudantes, ao longo do curso, para que a vivência da aprendizagem colaborativa e da interatividade resulte em um material exclusivo e significativo para aquele grupo de estudantes.

É necessário considerar que a seleção de ambiências e de recursos não será finalizada. Ela se atualizará diante das demandas manifestadas pelo coletivo de estudantes, ao longo das atividades de ensino e aprendizagem. Sendo assim, recomenda-se que, no AVA, haja um espaço para indicação de materiais e de recursos didáticos por estudantes e por professores(as), de modo dinâmico, e que eles sejam atualizados frequentemente.

Sugere-se que a linguagem empregada nas comunicações com os(as) estudantes no meio digital seja dialógica. O emprego de linguagem com dialogicidade, ou seja, aquela que privilegia um tom de diálogo oral, ao passo que informa conteúdos científicos, é uma estratégia didática de aproximação dos envolvidos no processo educativo. Portanto, o intuito é o(a) professor(a) buscar se fazer presente, construindo um texto no qual o(a) estudante possa se compreender como leitor(a) ativo(a), aquele(a) que é constantemente convocado(a) a refletir e a interagir com a leitura do material textual e multimídia.

Cada mídia compartilhada pode ter uma mensagem prévia de apresentação do material, visando despertar interesse para a leitura e destacando a sua importância para a busca de soluções aos desafios que se apresentem no mundo do trabalho e no contexto social. A partir dessas comunicações sobre as mídias, é possível iniciar discussões sobre as impressões suscitadas pelas leituras realizadas pelos(as) estudantes, ou sobre os conhecimentos prévios e as experiências cotidianas.

Outra característica que pode ser priorizada na seleção de recursos didáticos é o emprego de *hiperlinks* nos materiais selecionados,

pois isso potencializa a comunicação multidirecional e possibilita que o(a) estudante se aprofunde em temas do seu interesse. Os *hiperlinks*, além de sugerirem uma diversidade de outras fontes de estudos e de diminuírem a densidade da informação, podem facilitar a compreensão do conteúdo apresentado em um material inicial. Destacamos, no entanto, que, dada a limitação de conectividade de alguns(algumas) estudantes, o material apresentado por meio dos *hiperlinks* não deverá comprometer a compreensão basilar do conteúdo abordado.

É importante sistematizar e analisar o retorno dos(as) estudantes sobre o recurso disponibilizado, visando a compreender quais linguagens e suportes digitais são mais aceitos por eles(as) e, portanto, identificando os que podem mediar melhor a aprendizagem e potencializá-la. Por exemplo, em uma turma cujos(as) estudantes mostram resistência ao uso de *podcast* como recurso didático por diversos motivos, como dificuldade de concentração na linguagem sonora ou limitação de dispositivo digital para escutar bem o material, não será muito funcional escolher esse recurso como principal suporte, pois os baixos interesse e envolvimento com o material podem comprometer a aprendizagem. Por outro lado, se os(as) estudantes mostrarem boa aceitação de um tipo específico de material didático, ele deverá ser selecionado em várias oportunidades, podendo, inclusive, basear uma atividade de construção coletiva e colaborativa de material, com caráter avaliativo.

Na escolha dos materiais e dos recursos que irão compor o AVA, é importante considerar o tipo de equipamento tecnológico de que os(as) estudantes dispõem para realizar as atividades escolares. É muito frequente que o recurso seja o dispositivo celular (*smartphone*), que apresenta limitações na usabilidade de alguns recursos tecnológicos, como aplicativos e textos de leitura prolongada. Sendo assim, na seleção de material, considere o nível de conforto do(a) estudante ao ter contato com ele utilizando o celular. Você já teve a experiência de realizar as atividades de trabalho exclusivamente por esse dispositivo? É um pouco mais complicado assinar ata, acompanhar bate-papo, editar texto e ver vídeo dessa forma, não acha?

Além de primar pela diversidade de recursos e pela aceitação dos(as) estudantes, outro fator que deverá ser empregado como parâmetro para a seleção de recursos didáticos é a quantidade de pá-

ginas e/ou o tempo do material multimídia, pois o tempo destinado ao estudo desses materiais interfere no cômputo de carga horária do componente curricular, como vimos na seção anterior.

Em síntese, a escolha dos recursos didáticos deverá considerar a interatividade, a densidade, a precisão da informação e o caráter estimulante e colaborativo dos textos e das mídias, primando pela dialogicidade na linguagem e pela diversidade nos recursos. Sugerimos que você escolha recursos que suscitem reflexões e que motivem os(as) estudantes a resolverem desafios existentes nas vivências cotidianas e/ou no mundo do trabalho, possibilitando o desenvolvimento de competências da formação profissional e humanística. Sugerimos os seguintes materiais de consulta sobre plataformas virtuais para atividades síncronas e sobre recursos tecnológicos:

a) Guia prático para uso de plataformas virtuais no ensino remoto (TORRES; LIU; CAMARGOS *et al*., 2020);

b) 20 ferramentas digitais para educação online: em formato de infográficos (FRAGELLI, 2020).

6. Estratégias de acompanhamento pedagógico do(a) estudante na educação *on-line*

O acompanhamento pedagógico do(a) estudante é uma das atividades de maior relevância no aperfeiçoamento do processo educativo. Ele pode ser definido como um conjunto de ações que têm o objetivo de monitorar as condições da aprendizagem e de propor intervenções para superar as dificuldades encontradas, visando à melhoria da qualidade do ensino, à permanência e ao êxito acadêmico do(a) estudante.

Não existe uma única forma de realizar o acompanhamento do(a) estudante, afinal, cada *campus* possui as suas especificidades. Porém há a recomendação de que ele deva ser realizado por meio de uma parceria entre o corpo docente e o corpo técnico-administrativo envolvidos nessa atividade.

O acompanhamento, quando conduzido de forma consistente, bem planejada e integrada à rotina escolar, pode trazer ganhos significativos ao processo educativo. O IF Baiano dispõe de documentos orientadores e normatizadores que balizam as diversas ações de acom-

panhamento do(a) estudante em nível institucional. Eles demarcam o papel dos(as) gestores(as), dos(as) docentes, dos(as) coordenadores(as) de curso e dos(as) demais profissionais envolvidos(as) neste importante trabalho. Dentre esses documentos institucionais, destacamos a Política de Qualidade de Ensino, o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes, o Regulamento de Monitoria de Ensino, o Regulamento da Tutoria Acadêmica e o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Você já conhece esses documentos? Recomendamos que reserve um tempo para atualizar a leitura deles.

A educação *on-line* é, portanto, uma tarefa desafiadora e pode gerar novas demandas, impactando as finalidades e os modos de oferta do acompanhamento. O acompanhamento do(a) estudante, permeado pelos princípios da educação *on-line*, poderá ser realizado mediante as seguintes ações:

a) ***Utilização e valorização de canais de atendimento pelas redes sociais e por outras plataformas***, com o intuito de dinamizar o envio e o recebimento de informações pertinentes aos cursos e aos procedimentos acadêmicos;

b) ***Ampliação da busca ativa***, visando à identificação dos(as) estudantes que estão em situação de desistência, de evasão ou de abandono, ajudando-os(as) a voltar às atividades acadêmicas, a permanecer e a aprender;

c) ***Fortalecimento da oferta do serviço de orientação pedagógica e psicossocial ao(à) estudante***, conforme demanda espontânea ou programada, de forma individual ou coletiva. Essas atividades, que podem ser síncronas ou assíncronas, a exemplo de rodas de conversa *on-line* ou de chat no AVA, deverão ter como finalidade a construção coletiva de um ambiente positivo de aprendizagem, estimulando a cooperação, o protagonismo, a coletividade e a autorreflexão. As atividades de orientação pedagógica e psicossocial deverão estar vinculadas à compreensão e à inserção dos(as) estudantes nas dinâmicas sociais e na complexidade do mundo do trabalho na contemporaneidade;

d) ***Ampliação da concessão de auxílios financeiros e de equipamentos tecnológicos que possibilitem a inclusão digital*** dos(as) estudantes em condições de vulnerabilidade social, pois isso é condição imprescindível para a viabilização da educação *on-line*;

e) ***Realização de cursos preparatórios de letramento digital***, com oferta contínua de formação específica para o uso das ferramentas tecnológicas mais utilizadas durante as aulas e que viabilizem a interação e a construção coletiva dos conhecimentos, a exemplo do *e-mail* institucional, das plataformas digitais de atividades síncronas e do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Recomenda-se especial atenção aos(às) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que podem ter dificuldades no uso das tecnologias;

f) ***Fortalecimento da oferta de monitoria, de tutoria e de atendimento individualizado com o(a) docente, com uso de plataformas virtuais de aprendizagem***. Recomendamos que os horários dessas atividades sejam planejados entre coordenações, docentes e estudantes, levando em consideração todas as atividades acadêmicas previstas e o disposto nos regulamentos institucionais específicos;

g) ***Intensificação da oferta dos cursos de nivelamento***, no formato síncrono ou assíncrono, preferencialmente com mediação docente, cujos conteúdos possam ser acessados pelos(as) estudantes em caso de dificuldade ou de indicação do(a) professor(a), a qualquer tempo, durante a formação, no ambiente virtual, como sugere o Programa de nivelamento e aprimoramento da aprendizagem do IF Baiano;

h) ***Garantia de estratégias de acessibilidade e da compreensão da inclusão como um direito de todas as pessoas e como finalidade inerente a qualquer processo educativo***, mediante o uso de estratégias tais como as tecnologias assistivas, a adaptação de materiais pedagógicos e o atendimento individualizado, em permanente diálogo com os princípios da educação *on-line*. Para tanto, recomendamos maior atenção, divulgação e implementação dos documentos institucionais balizadores da inclusão já existentes, que foram amplamente discutidos com a comunidade do IF Baiano, a exemplo da Política da Diversidade e Inclusão, do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado, do Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IF Baiano e do Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano.

Diante do exposto, percebe-se que o acompanhamento dos(as) estudantes, na perspectiva da educação *on-line*, pode promover a ampliação das diversas ações e práticas pedagógicas que visem à melhoria do processo de ensino e aprendizagem no IF Baiano, previstas nos documentos institucionais existentes, qualificando-as a partir dos

elementos caracterizadores dessa abordagem, a saber: flexibilidade, virtualidade, interatividade e interconexão das relações, por meio do compartilhamento e da cocriatividade na produção da informação; da diversificação das noções de tempo e de espaço; da negociação dos objetivos de aprendizagem e de valores como trabalho em equipe, iniciativa, mediação, diálogo, autonomia, democracia, diversidade e inclusão.

7. Redes de aprendizagem e formação continuada de educadores(as)

Como vimos nas seções anteriores, fomentar uma prática pedagógica a partir da perspectiva da abordagem didático-pedagógica da educação *on-line* requer formação e apropriação de saberes, com especial ênfase nas tecnologias digitais em rede. Portanto, o letramento digital e a formação continuada são essenciais para que se construam propostas de ensino e aprendizagem que, de fato, aproximem as instituições de educação da cultura digital.

> A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo, exige, de início, a incorporação das ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos. (ALVES, 2011, p. 18).

A partir dessa perspectiva de tessitura de conhecimento em rede, concluímos este documento compreendendo que, nos Referenciais didático-pedagógicos para a educação *on-line* no IF Baiano, iniciamos um diálogo, o qual deverá ser ampliado e aprimorado no cotidiano, por meio da viabilização de momentos formativos, seja entre os sujeitos que atuam nos *campi* (trocando informações, sugestões e experiências exitosas), ou por meio de processos de formação continuada promovidos pelos *campi* e pela Reitoria.

Por fim, ressaltamos que já estávamos imersos na *cibercultura* antes da pandemia e, ainda, que, com o controle sanitário, poderemos

retornar às nossas atividades cotidianas, em que as transformações ocorridas nas pessoas, na sociedade, no mundo do trabalho e na educação serão irreversíveis. Por isso, ainda que a adesão aos princípios da educação *on-line*, na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não deva ocorrer de forma acrítica, negligenciá-los é correr o risco da anacronia e de formar profissionais para um mundo do trabalho do passado, que não dialoga com os desafios e com a dinâmica dos novos tempos.

Referências

ABUTAKKA VASCONCELOS DOS ANJOS, Rosana; MARTINS DA SILVA, Lídia; MARTINS DOS ANJOS, Alexandre. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 203-220, 22 out. 2019. ISSN 2359-6082. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/467. Acesso em: 5 out. 2021.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces científicas - educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. ISSN 2316-3828. DOI 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251. Acesso em: 5 out. 2021.

ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMANTE, Lúcia. Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 135-150, nov. 2017. ISSN 2594-9004. DOI https://doi.org/10.12957/redoc.2017.30912. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article /view/30912/23520. Acesso em: 5 out. 2021.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: modelos que podem apoiar a reabertura das escolas. **Inovação na educação**. [*S. l.*], 31 maio 2020. Disponível em: https://lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/. Acesso em: 5 out. 2021. Texto disponível em blog.

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2016, [*S. l.*]. **Anais do Workshop de Informática na Escola**. [*S. l.*], nov. 2016. p. 679-687. ISSN 2316-6541. DOI http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.679. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875. Acesso em: 5 out. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289.
Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 238, p. 34, 13 dez. 2004. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=34&data=13/12/2004.
Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N° 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018.
Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/11/2018&jornal=515&pagina=21&totalArquivos=99.
Acesso em: 14 nov. 2021.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Dificuldades de aprendizagem: uma análise a partir de Vygotsky. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 258-273, jun. 2010. ISSN 1982-9949. DOI https://doi.org/10.17058/rea.v18i1.1277. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1277. Acesso em: 4 jun. 2021.

CZESZAK, Wanderlucy; MATTAR, João. Autoavaliação e colaboração na formação online: revisão de literatura e estudo de caso. **Paidéi@**: revista científica de educação à distância, Santos, v. 12, n. 22, p. 1-29, jul. 2020. ISSN 1982-6109. DOI 10.29327/3860.12.22-1.
Disponível em: https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1085/969. Acesso em 12 nov. 2021.

FEFERBAUM, Marina; RADOMYSLER, Clio Nudel; COSTA, Enya Carolina Silva. **Ensino participativo online**: fundamentos, métodos e ferramentas. São Paulo: CEPI FGV Direito SP, 2021. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30990. Acesso em: 5 out. 2021.

FRAGELLI, Thaís B. O. **20 ferramentas digitais para educação online**: em formato de infográficos. Disponível em: https://ufbaemmovimento.ufba.br/sites/ufbaemmovimento.ufba.br/files/20_ferramentas_digitais_para_educacao_online.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF Brasil); CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec Educação). **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Abr. 2021.
Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em: 5 out. 2021.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano**. Salvador: Conselho Superior, 2018. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Regimento-do-N%C3%BAcleo-de-Atendimento-%C3%A0s-Pessoas-com-Necessidades-Especificas-do-IF-Baiano.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IF Baiano - Reformulação**. Salvador: Conselho Superior, 2018. Disponível em:

https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Regimento-do-N%C3%BAcleo-de-Estudos-Afro-Brasileiros-e-Ind%C3%ADgenas-do-IF-Baiano-Reformula-%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Salvador: Conselho Superior, 2018. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Regulamento-do-Atendimento-Educacional-Especializado-no-%C3%A2mbito-do-IF-Baiano.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Resolução Nº 08, de 30 de março de 2016**. Regulamento de Monitoria de Ensino do IF Baiano. Salvador: Conselho Superior, 2016. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/12/REGULAMENTO_DE_MONITORIA_DE_ENSINO.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Resolução Nº 12, de 9 de outubro de 2012**. Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano. Salvador: Conselho Superior, 2012. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/urucuca/files/2018/02/8.-Pol%C3%ADtica-da-Diversidade-e-Inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Resolução Nº 14, de 22 de abril de 2016**. Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IF Baiano. Salvador: Conselho Superior, 2016. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/resolucao14.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Resolução Nº 18, de 20 de agosto de 2015**.

Política de Qualidade de Ensino do IF Baiano. Salvador: Conselho Superior, 2015. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2017/07/7.-Pol%C3%ADtica-de-Qualidade-de-Ensino.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Resolução N° 20, de 20 de agosto de 2015**. Regulamento da Tutoria Acadêmica. Salvador: Conselho Superior, 2015. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/resolucao_20-2015_aprovou_regulamento_programa_tutoria_academica_cursos_educacao_profissional_tecnica_nivel_medio_graduacao.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Conselho Superior. **Resolução N° 21, de 20 de agosto de 2015**. Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem do IF Baiano. Salvador: Conselho Superior, 2015.
Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2017/07/10.-Programa-de-Nivelamento-e-Aprimoramento-da-Aprendizagem.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

LIMA, Gilson Alves; SANTOS, Edméa. Avaliação da aprendizagem em educação online: co-criação de fundamentos, práticas e dispositivos. *In*: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina (coord.). **Avaliação das aprendizagens**: perspetivas, contextos e práticas. [*S. l.*]: Universidade Aberta-LE@D, 2016. p. 75-98. ISBN 978-972-674-790-1. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebook-LEaD_3%20%282%29.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos . Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. **Caderno Idéias**. São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990, v. 8, p. 71-80. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020. ISSN 2179-2925. DOI 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438.

Acesso em: 5 out. 2021

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa?. **Blog do Professor Marco Antonio Moreira**. [*S. l.*], 2010. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Ambiências computacionais para dinamizar sua aula online: é hora de ocuparmos ciberespaços! **SBC Horizontes**, [*S. l.*], 21 set. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/09/ambienciascomputacionais. Acesso em: 5 out. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, [*S. l.*], 2 jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede. Acesso em: 5 out. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, [*S. l.*], 23 maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online. Acesso em: 13 nov. 2021.

PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, Lúcia; OLIVEIRA, Isolina (coord.). **Avaliação das aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. [*S. l.*]: Universidade Aberta-LE@D, 2016. p. 3-40. ISBN 978-972-674-790-1. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 42–62, 18 ago. 2020. ISSN 2175-6600. DOI 10.28998/2175-6600.2020v12n28p42-62. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308. Acesso em: 5 out. 2021.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da

cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, 2009, Braga. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658-5671. ISBN 978-972-8746-71-1. Disponível em: https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf. Acesso em 5 out. 2021.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. ISSN 1517-1779. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db-72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

SOUZA, Lanara; OLIVEIRA, Nubia; TANAJURA, Valéria. **Docência Online**. Curso Aberto da Universidade Federal da Bahia - SEAD/UFBA, 2020.Disponível em:
https://ufba.br/ufba_em_pauta/programa-de-formacao-ufba-em-movimento-oferece-cursos-abertos-para-docentes.
Acesso em: jun-jul 2021.

SOUZA, Maria Carolina Santos de. A hibridização como caminho para a inovação do ensino-aprendizagem. **EmRede**: Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 172-183, 22 out. 2019. ISSN 2359-6082. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/464. Acesso em: 5 out. 2021.

TORRES, Rosália Morais; LIU, Priscila Menezes Ferri; CAMARGOS, Sarah Teixeira et al. (orgs.). **Guia prático para uso de plataformas virtuais no ensino remoto**. Belo Horizonte: Faculdade de Medicina da UFMG, 2020. Disponível em:
https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/E-book-Guia-pratico-plataformas-virtuais-3.pdf.
Acesso em 14 nov. 2021.

Créditos

O presente documento de consulta foi desenvolvido no período de 02 de agosto à 04 de novembro de 2021 pelo grupo de trabalho composto pelos seguintes servidores do IF Baiano: Kelly Cristina Brito de Jesus (Pedagoga da Reitoria), Fernanda Sanjuan de Souza (Pedagoga do *Campus* Alagoinhas), Genielli França da Silva (Técnica em Assuntos Educacionais da Reitoria) e Priscila Silva da Fonseca (Pedagoga da Reitoria). Este grupo de trabalho foi estabelecido pela Portaria nº 189/2021 de 2 de agosto de 2021, prorrogada pela Portaria nº 266/2021, de 13 de outubro de 2021. Durante o desenvolvimento do documento foram feitas rodas de conversa para contribuição e críticas dos 14 *campi* do IF Baiano. Os participantes das rodas de conversa foram: os Coordenadores de Curso, Coordenadores de Ensino, Diretores Acadêmicos, Equipes Técnico-pedagógicas e docentes dos *Campi* do IF Baiano, além do Pró-Reitor de Ensino e da Diretora da DPDE.

Documento Digitalizado Público

REFERENCIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ON-LINE NO IF BAIANO

Assunto: REFERENCIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ON-LINE NO IF BAIANO
Assinado por: Adilson Sousa
Tipo do Documento: Manual
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Adilson Silva de Sousa**, **DIRETOR - SUBSTITUTO - RET-DPDE**, em 31/08/2022 17:02:15.

Este documento foi armazenado no SUAP em 31/08/2022. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifbaiano.edu.br/verificar-documento-externo/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 460846
Código de Autenticação: 39074442da