

Educação Aberta e Digital: Princípios Educativos do Modelo Pedagógico Virtual UFRB

Eniel do Espírito Santo

Centro de Cultura, Artes e Tecnologias Aplicadas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

eniel@ufrb.edu.br

Ariston de Lima Cardoso

Centro de Ciências e Exatas e Tecnológicas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

adilsolgomes@ufrb.edu.br

Adilson Gomes dos Santos

Centro de Ciências e Exatas e Tecnológicas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

ariston@ufrb.edu.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar a filosofia educacional e os princípios norteadores do modelo pedagógico virtual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil, constituindo-se em um quadro geral de referências para as atividades desenvolvidas no âmbito da educação aberta e digital. Fundamentando-se em uma abordagem epistêmica sociointeracionista, os princípios teóricos do modelo pedagógico para a educação aberta e digital UFRB se assentam em 5 (cinco) pilares, isto é, a) aprendizagem de natureza humanista, centrada no desenvolvimento de competências e promotora de multiletramentos, b) aprendizagem construtivista, colaborativa e investigativa alicerçada em comunidades virtuais; c) princípio da flexibilidade; d) princípio da interação e, por fim, e) princípio da inclusão digital. O estudo também apresenta as estratégias para a operacionalização do modelo pedagógico, por meio do Plano de Aprendizagem do Componente Curricular (PACC) e do Plano de Tutoria como elementos

estruturantes. O estudo conclui apontando a relevância do modelo pedagógico virtual UFRB ao nortear o fazer pedagógico das equipes polidocentes no ciberespaço educativo, visando aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem digital e fornecendo um direcionamento pedagógico para instituições que atuam na educação a distância.

Palavras-chave: educação a distância, educação aberta e digital, princípios educativos, modelo pedagógico.

Abstract

This article aims to present the educational philosophy and guiding principles of the virtual pedagogical model from Federal University of the Bahia's Reconcavo (UFRB), Brazil. The general framework is composed of references for the activities developed in the scope of open and digital education. Basing on an epistemic sociointeractionist approach, the theoretical principles of the pedagogical model for UFRB's open and digital education are based on 5 (five) pillars, namely, a) humanistic learning, centered on the development of skills and promoter of multiliteracy; b) constructivist, collaborative and investigative learning based on virtual communities; c) flexibility principle; interaction principle and e) digital inclusion principle. The study also presents the strategies for the UFRB's pedagogical operationalization model through the Learning Plan of the Curricular Component (LPCC) and the Tutorial Plan as structural elements. The study concludes by pointing out the relevance of the UFRB's virtual pedagogical model as it guides the teaching team's pedagogical action in the educational cyberspace, with a view to implement advancement in the digital teaching and learning process and providing pedagogical guidance for institutions involved with distance education.

Keywords: distance education, open and digital education, education principles, pedagogical model.

Introdução

A implementação e institucionalização da EaD (Educação a Distância) requerem cuidados para se evitar a mera transposição para o espaço virtual de práticas pedagógicas exitosa e, sobretudo, consagradas no ensino presencial. Novos paradigmas educativos requerem olhares diferenciados para que os processos educativos alcancem os objetivos desejados.

O crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) na educação tem possibilitado inúmeras ferramentas, proporcionando novas formas de interação entre estudantes e a equipe polidocente, isto é, coordenadores, professores, tutores e designers educacionais que atuam nos espaços educativos *online*, conforme apontam Mill e Veloso (2018).

As emergentes formas de comunicação trazem à tona novos contextos de ensino e aprendizagem no espaço virtual, possibilitando não somente a comunicação bidirecional, entre estudante-professor, como também a comunicação multidirecional, entre estudante-estudante e estudante-professor, por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que todos os protagonistas do processo educativo interagem continuamente, independente do distanciamento geográfico e temporal característicos do ciberespaço educativo.

Nesta perspectiva, este artigo tem por objetivo apresentar a filosofia educacional e os princípios norteadores do modelo pedagógico virtual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), constituindo-se em um quadro geral de referências para as atividades desenvolvidas no âmbito da educação aberta e digital e sustentado num trabalho em parceria com a Universidade Aberta de Portugal.

Considerando-se a educação digital como um campo epistêmico em construção, não se pretende esgotar as possibilidades pedagógicas que o espaço virtual possibilita, antes busca-se traçar um quadro de atuação pedagógica coerente com as emergentes TDIC, enquanto instrumento orientador no processo de ensino e aprendizagem.

Educação aberta e digital na UFRB

A educação a distância (EaD) na atualidade se apresenta como modalidade educacional que atende às novas demandas de tecnologias educacionais impulsionadas pela globalização. Atenta a tais possibilidades educativas, a UFRB instituiu a Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD), órgão vinculado à Reitoria que articula a oferta de cursos EaD junto aos diversos Centros de Ensino da universidade, iniciando-se em 2015 com o curso de Licenciatura em Matemática, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Entre 2017 e 2018 foram iniciados 3 (três) cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, ultrapassando a marca de 1.200 alunos matriculados nos programas de educação formal na EaD digital. Também são expressivos os mais de 70.000 inscritos nos cursos de extensão *online*, caracterizados como Cursos Abertos Massivos *Online* (MOOC – *Massive Open Online Courses*) ou Cursos Privados *Online* (SPOC - *Small Private Online Courses*), iniciados em 2015.

Durante essa curta trajetória, a UFRB avançou no fomento ao desenvolvimento de soluções inovadoras em tecnologias educativas. As inovações educacionais promovidas nas fronteiras do ensino a distância por meio das TDIC estão cristalizadas nos estúdios de gravação de videoaulas, laboratório de mídias, nos aplicativos desenvolvidos, nos cursos de extensão *online* e na publicação de artigos científicos, entre tantas outras iniciativas.

Neste caminhar por este campo em efervescente construção da educação digital, a equipe multidisciplinar da educação aberta e digital UFRB pautou-se pela reflexão contínua dos acertos e desacertos, bem como na busca por referenciais teóricos e práticos que fundamentassem o fazer pedagógico, materializando-se em um modelo pedagógico virtual, norteador para a atuação de professores e tutores nos cursos e programas digitais ofertados pela UFRB.

Cabe-nos esclarecer que a proposição de um modelo pedagógico digital não se posiciona como algo fechado, nem tampouco dogmático, pois isso seria

incompatível com o ritmo imposto pela modernidade líquida que vivenciamos. Reconhecemos que os desafios pedagógicos resultantes do acelerado ritmo das mudanças nas TDIC ensejam elevado nível de flexibilidade, criatividade e comprometimento dos quais não podemos nos furtar.

Modelo pedagógico virtual UFRB: princípios educativos

Adotando-se a definição de modelo pedagógico como uma construção que procura representar uma visão de aprendizagem, e assumindo a necessidade de se definir procedimentos didáticos e um quadro teórico de referência, as linhas de força e os princípios teóricos do modelo pedagógico para a educação aberta e digital UFRB se assentam em 5 (cinco) pilares, isto é, 1º) aprendizagem de natureza humanista, centrada no desenvolvimento de competências e promotora de multiletramentos; 2º) construtivista, colaborativa e investigativa alicerçada em comunidades virtuais e nos princípios da 3º) flexibilidade, 4º) da interação e 5º) da inclusão digital.

Alguns destes pilares e princípios também norteiam a Universidade Aberta de Portugal, instituição pública que mantém convênio de cooperação técnica com a UFRB. Entretanto, tais princípios foram contextualizados com a realidade técnica, didática e pedagógica da educação aberta e digital na UFRB.

1º. Aprendizagem de natureza humanista centrada no desenvolvimento de competências e promotora de multiletramentos

Considerando-se a abordagem sociointeracionista, o ser humano é o resultado de suas diversas interações no seu contexto social e cultural. Vygotsky (2007) nos apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo a distância entre o espaço em que o estudante consegue compreender, ou realizar sozinho (zona de conhecimento real), e o nível que poderá alcançar com a mediação de uma pessoa mais experiente (zona de conhecimento potencial).

Destacamos que a ZDP se constitui no espaço de mediação pedagógica dos professores e tutores no processo de construção do conhecimento, como esclarece Preti (2009), e pressupõe a realização de tarefas ou atividades que os estudantes

necessitam realizar com o apoio do professor e tutores, quais *scaffoldings* (andaimes), no dizer de Wood, Bruner e Ross (1976).

Nesta perspectiva sociointeracionista, o estudante ocupa um lugar central no modelo pedagógico virtual UFRB, como um indivíduo ativo, capaz de construir conhecimentos, empenhado e comprometido com sua autoaprendizagem e, sobretudo, integrado a uma comunidade de aprendizagem.

Considerando-se este pressuposto, o modelo preconiza que as situações de ensino devem ser planejadas em função de um roteiro de aprendizagem que possa conduzir os estudantes ao desenvolvimento tanto das competências específicas à área do curso, como das competências transversais necessárias à sociedade do conhecimento, assim como às competências chave que os estudantes devem possuir para ter sucesso no mundo de hoje e de amanhã; quer ingressem no mundo do trabalho e optem por uma carreira profissional, quer como elementos críticos e intervenientes nesta sociedade digital e em rede.

Assim, por um lado temos o estudante, enquanto indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade, assumindo o papel de elemento central da experiência educacional e, por outro, o professor e equipe de tutores, assumindo-se como elemento nuclear, como e-moderadores no dizer de Salmon (2000), que necessitam guiar essa experiência educacional, por meio do acompanhamento, motivação, diálogo, fomentando e mediando uma interação humana positiva. Espera-se, pois, que a equipe polidocente seja e-moderadora nas relações interpessoais e intrapessoais e faça o seu papel de auto e heteroavaliador, de conteúdos e desempenhos. Espera-se também que sirva de suporte e estímulo aos estudantes, regulando e orientando as suas emoções, afetos e atitudes.

Para além disso, o modelo pedagógico virtual UFRB preconiza também uma aprendizagem promotora de multiletramentos. Neste sentido, entende-se como multiletramento a necessidade de desenvolver nos estudantes novas competências de análise discursiva, a ponto de os capacitar para transmitirem e representarem o

seu mundo através de modelos ou novos formatos multimodais. O desenho multimodal situa-nos num paradigma interdependente, pois integra modos de significação concebidos a partir de relações dinâmicas, ao permitir capturar a natureza multifacetada e holística da expressão humana, visto que envolve todo o corpo num processo de aprendizagem e semiótico (FARIA, 2016).

2º. Aprendizagem construtivista, colaborativa e investigativa alicerçada em comunidades virtuais

Assim como Garrison e Anderson (2005) defendem, o modelo pedagógico virtual UFRB também se alicerça no conceito de comunidade de investigação. A aprendizagem baseada em comunidades estimula a reflexão e o discurso crítico, desenvolve a responsabilidade individual e social e fomenta o espírito crítico e criativo, desde que sejam criados nestas comunidades ambientes construtivistas e investigativos de aprendizagem. Para que tais ambientes sejam autossustentáveis são necessários aquilo a que Garrison, Anderson e Archer (2010) denominam como presenças, ou seja, presença cognitiva, presença social e presença docente ou de ensino.

Na proposta de Garrison, Anderson e Archer (2010), a presença social ocorre nos AVA quando professores e tutores incentivam e estimulam a construção coletiva do conhecimento. Já a presença de ensino é percebida pelos estudantes nas orientações de leitura, explanações em videoaulas ou aulas interativas ao vivo, mediação nos chat e fóruns de discussões. Por fim, a presença cognitiva evidencia-se ao apoiar os estudantes na sua construção do conhecimento. Ao sobrepormos as presenças de ensino, social e cognitiva proporcionamos uma experiência educacional efetiva, como verificamos na Figura 1.

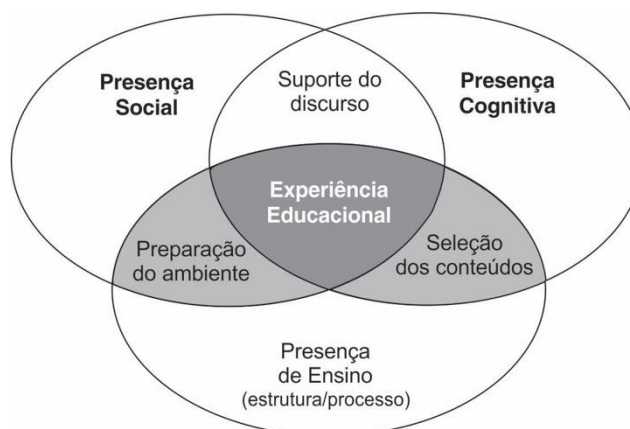


Figura 1: Comunidade de Investigação
Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2010)

Observamos que a sobreposição da presença de ensino e social, favorecem a criação de um clima de aprendizagem, enquanto que a presença social e cognitiva fornece suporte ao estudante. A junção da presença de ensino e cognitiva possibilitam a seleção de conteúdos apropriados para a aprendizagem. E no bojo destas três facetas da presença *online*, temos como resultado a expediência educacional efetiva.

Conforme detalhado no Quadro 1, os autores Garrison, Anderson e Archer (2010) atribuem especial importância à presença de ensino, relacionando-a intrinsecamente com as outras presenças, ao afirmarem que esta incide nas funções ou papéis dos professores e tutores, visando estabelecer um ambiente dinâmico propício para as aprendizagens.

Partindo-se de tais marcos teóricos, o modelo pedagógico virtual UFRB pressupõe que a aprendizagem pode ocorrer tanto de forma independente como de forma colaborativa, por meio do diálogo e interação entre os pares. A aprendizagem independente ocorre de forma autônoma, com base em atividades individuais, leituras do material didático e bibliografia disponibilizadas pelo docente. Já a atividade colaborativa pressupõe o trabalho desenvolvido em grupo, partilhando-se experiências com base em objetivos comuns e negociados.

Quadro 1 – Indicadores da presença de ensino

Presença de ensino	Design e organização	Presença cognitiva	Organizar o currículo, selecionar atividades.
			Estabelecer o cronograma.
	Presença social	Estabelecer os instrumentos de avaliação.	Estabelecer ambiente de confiança, acolhimento, pertencimento, controle, partilha e diálogo.
	Facilitação do discurso	Presença cognitiva	Focar e moderar as discussões.
			Colocar questões estimulantes.
	Presença social	Motivar os estudantes a participar.	Questionar, promover a reflexão.
	Ensino direto	Presença cognitiva	Oferecer diferentes ideias e perspectivas para análise e discussão.
			Responder diretamente às questões e fazer comentários pertinentes.
			Reconhecer a incerteza, onde exista.
			Fazer conexões entre ideias.
Construir estruturas.			
Presença social		Sumarizar as discussões e conduzir as aprendizagens.	
		Providenciar encerramento e prenunciar um estudo mais aprofundado.	
		Conduzir a discussão, mas não dominar.	
		Fornecer devolutivas com respeito.	
		Ser construtivo nos comentários das correções	
	Estar atento à negociação e justificativas.		
	Lidar rapidamente de forma privada com o conflito.		

Fonte: Garrison, Anderson e Archer (2010); Monteiro, Moreira, Almeida e Lencastre (2012)

Para o modelo UFRB, a organização de grupos de estudantes fundamenta-se na visão de que a construção do conhecimento é socialmente realizada e, por outro lado, contribui para que sejam minimizados os sentimentos de isolamento e desmotivação, comuns nos modelos tradicionais de EaD, como aponta Moore (2002) na teoria do distanciamento transacional. Ademais, o trabalho em equipe é capaz de desenvolver competências nos estudantes para atuar no mundo do trabalho, em que as tarefas são cada vez mais interdependentes e exigem elevado nível de sinergia.

Cabe ao estudante um papel ativo na administração do tempo das atividades, no estabelecimento de metas de trabalho e formação de suas próprias comunidades de aprendizagem, resultando no desenvolvimento de sua autonomia

no aprender a aprender e, conseqüentemente, preparando-o para a aprendizagem ao longo da vida.

Desta forma, no modelo UFRB este princípio implica no estabelecimento de uma pedagogia *online* que altera também o papel do professor e tutores. Ao invés de privilegiar a transmissão e avaliação de conteúdos, no estilo da educação bancária denunciada por Paulo Freire, exige-se que o professor e tutores sejam facilitadores ou mediadores do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os estudantes no desenvolvimento das capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem (FREIRE, 1996).

O modelo pedagógico virtual UFRB espera, pois, que o professor seja criativo ao planejar as atividades de aprendizagem, mantendo uma postura de permanente reflexão e investigação sobre sua prática, sendo também rigoroso e solidário às dificuldades e necessidades dos estudantes, como nos lembra Freire (1996) ao descrever os saberes necessários à prática educativa.

3º. Princípio da flexibilidade

A flexibilidade é um princípio nuclear que fundamenta as atividades de educação digital na UFRB. Compreendemos por flexibilidade a possibilidade do estudante aprender, onde e quando quiser, independente de distâncias e horários rígidos. Adicionalmente, o pesquisador espanhol García Aretio (2017) a este respeito refere que a flexibilidade possibilita ao estudante permanecer no seu entorno familiar e profissional enquanto aprende, além de conciliar os estudos com outras formações.

O modelo pedagógico UFRB contempla a utilização de ferramentas síncronas e assíncronas no AVA, possibilitando aos estudantes acesso às atividades de aprendizagem, independente do seu distanciamento geográfico. O *design* pedagógico do componente curricular deve apresentar um equilíbrio entre tais atividades, privilegiando-se ora a utilização de ferramentas assíncronas (tais como

fórum, tarefas, *wiki*, glossário etc) e ora ferramentas síncronas (webconferências, *chat* etc).

Assim, o modelo UFRB considera que processo pedagógico na educação digital é contínuo, independente do tempo e localização geográfica dos estudantes e professores. Isso significa que, para as atividades assíncronas, os estudantes e professores podem desenvolver suas atividades em qualquer horário dentro do período estabelecido. Já as atividades síncronas, opcionais, requerem dia e horário previamente estabelecidos para os encontros *online*, considerando-se as especificidades locais dos estudantes e professores. Entretanto, o princípio da flexibilidade deve ser a tônica (tanto para estudantes, como professores e tutores), pois permite que os estudantes possam aprender a distância, conciliando a sua vida profissional e familiar com as atividades do curso.

A inserção das atividades síncronas e assíncronas nos componentes curriculares deve considerar as especificidades do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Por exemplo, alguns programas de educação formal preconizam encontros presenciais e outros definem avaliações presenciais regulares. Destaca-se que para garantir o princípio da flexibilidade, o modelo UFRB recomenda que as atividades síncronas, tenham datas e horários previamente estabelecidos, preferencialmente, em comum acordo entre estudantes e professores. Ademais, tais atividades síncronas devem preferencialmente ser gravadas e disponibilizadas para aqueles que porventura não puderem participar nos horários acordados.

4º. Princípio da interação

A interação se constitui em um dos princípios balizadores no modelo pedagógico da educação digital na UFRB. A interação é compreendida nas suas perspectivas estudante-professor, estudante-conteúdo, estudante-AVA e estudante-estudante por meio das atividades propostas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Consoante com este princípio, o modelo UFRB baseia-se em Hirume (2013) que propõe 3 (três) possíveis níveis de interação no AVA, conforme apresentados na Figura 2.

No nível I do modelo de interação do estudante preconizado por Hirumi (2013), as interações internas do estudante ocorrem quando trabalham sozinhos, assim como em pares ou pequenos grupos. Trata-se de seu processo de autorregulação e construído com base na sua interpretação e compreensão da realidade. Esse nível de interação individual pode ocorrer ao proporcionarmos que os estudantes postem suas reflexões num fórum de discussões, ou mesmo apresentem uma Tarefa com uma síntese comentada sobre determinado assunto em pauta.

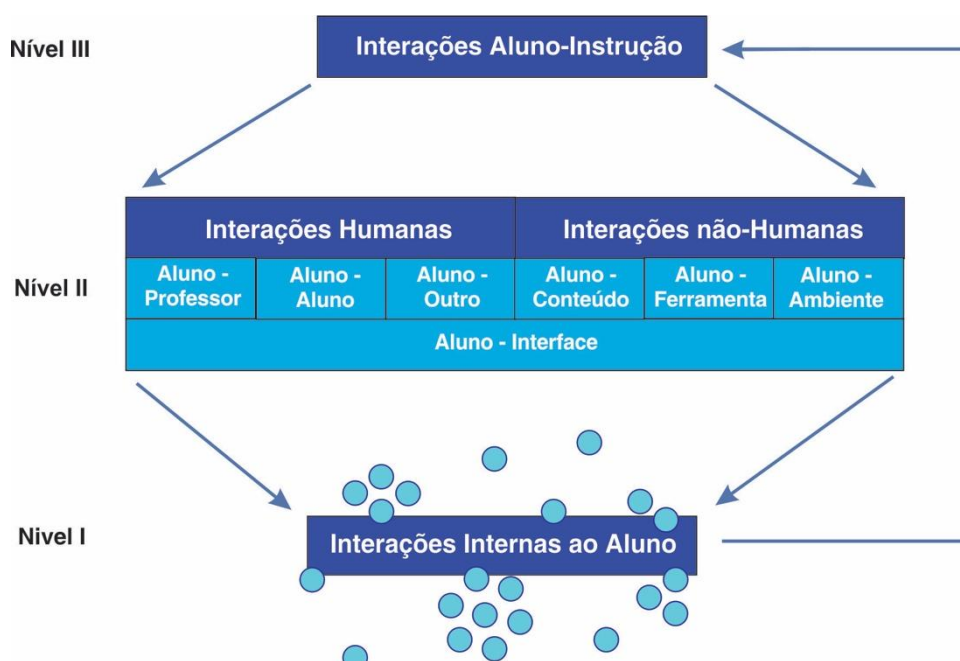


Figura 2: Níveis de interação
Fonte: Hirumi (2013, p. 10)

No nível II percebemos as interações humanas e não humanas, fundamentadas na sua interação com a interface ou AVA. Para que tais interações ocorram satisfatoriamente é preciso que o AVA tenha um *design* de interface que permita aos estudantes manipular as ferramentas das TDIC, visualizar facilmente os conteúdos e interagir uns com os outros.

Finalmente, o modelo proposto por Hirumi (2013) apresenta o nível III que se relaciona com a interação aluno-instrução, ou seja, as estratégias educacionais

utilizadas para projetar e sequenciar as interações no ambiente virtual, bem como selecionar as ferramentas e as mídias para facilitar cada interação associada com o objetivo de ensino, com base na filosofia educacional e fundamentos epistêmicos, considerando o disposto nos documentos norteadores do processo educativo, tais como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O Modelo UFRB destaca que a interação estudante-professor pressupõe elevado nível de visibilidade da equipe polidocente no AVA. Trata-se da necessária presença de ensino, preconizada por Garrison, Anderson e Archer (2010), sendo que sua visibilidade pode ser percebida no AVA por meio das interações das mensagens, devolutivas, mediação nos fóruns, chat, videoaulas e aulas interativas *online* entre outras possibilidades.

5º. Princípio da inclusão digital

O último princípio balizador da atuação pedagógica no modelo de educação aberta e digital da UFRB relaciona-se com a inclusão digital, compreendida como mecanismos para facilitar o acesso de estudantes adultos que não possuem a desenvoltura para a utilização das TDIC.

Neste sentido, Gomes (2008) destaca alguns fatores que contribuem para a exclusão digital, tais como condições culturais e verificamos a necessidade de se garantir condições para o letramento digital. Considera-se também a heterogeneidade que os estudantes apresentam no tocante à familiaridade com as TDIC além das condições econômicas que se constituem em fatores de exclusão, especialmente em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em que apresentam dificuldades financeiras para obter acesso à equipamentos e internet com banda larga. Decorrente disso, temos as carências nas infraestruturas tecnológicas, que dificultam a inserção nos ambientes virtuais de aprendizagem, seja por razões técnicas ou pela falta de recursos financeiros. Finalmente, a autora aponta as questões relacionadas com a acessibilidade digital, isto é, a ausência de elementos que possibilitem o acesso à pessoa com deficiência visual, auditiva etc.

Assim, no modelo UFRB ao invés de se exigir como requisito prévio para o acesso à universidade o domínio das TDIC, assume-se como objetivo educacional central a promoção de estratégias educacionais que contribuam para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes.

Tendo-se em conta que o ensino digital exige das estudantes competências específicas, o modelo UFRB preconiza que os programas de educação formal da instituição contemplem um curso ou módulo prévio de boas-vindas, para que os estudantes desenvolvam paulatinamente tais competências, familiarizando-se com as ferramentas do AVA antes de iniciar o curso em que se matricularam.

Ademais, nos Polos de EaD credenciados para os programas formais da UFRB os estudantes encontrarão laboratórios de informática, em que poderão desenvolver ou melhorar seu letramento digital.

Em consonância com o princípio da inclusão digital, o modelo UFRB preconiza que os AVA dos programas ofertados também sejam acessíveis à pessoa com deficiência, conforme as necessidades diagnosticadas e, sobretudo, pautando-se pela ampla utilização dos recursos abertos de aprendizagem (REA).

Estratégias para aplicação do modelo pedagógico virtual

A aplicação do modelo pedagógico virtual da UFRB, nos cursos de graduação e pós-graduação, pressupõe o planejamento e utilização de diversas estratégias didáticas e pedagógicas no decorrer do percurso formativo do componente curricular.

O modelo define que todas as atividades didáticas propostas pelos docentes sejam claras o suficiente para que os estudantes possam se responsabilizar pela sua aprendizagem numa lógica autodirigida, razão pela qual os programas de ensino devem ser bem estruturados.

Cabe ao docente a responsabilidade pela programação do componente curricular, selecionando recursos e ferramentas, estratégias de ensino, gestão das e-atividades a serem realizadas e a divulgação das orientações e critérios avaliativos relativos às atividades de aprendizagem. Neste sentido, no modelo UFRB o termo e-atividade deriva do conceito de *e-tivities*, enunciado por Salmon (2003) e contempla

um conjunto de princípios para o planejamento de atividades interativas num ambiente de *e-learning*.

Em cada componente curricular, o docente deve delinear um percurso de aprendizagem originando um calendário de e-atividades a ser desenvolvidas. Desta forma, o modelo UFRB preconiza que estudante possa se planejar, fazendo uma gestão efetiva do seu tempo de estudo e aprendizagem.

Na proposta do modelo, o professor e equipe de tutores devem orientar a aprendizagem, facilitando a criação de significados, organizando grupos de trabalho e estabelecendo um cronograma para correções e devolutivas, apoiando as interações entre os estudantes e promovendo a reflexão partilhada. Nesta perspectiva, a avaliação das aprendizagens assume uma perspectiva processual, contínua, subsidiada pelas ferramentas das TDIC.

Neste contexto, do ponto de vista didático o modelo UFRB fundamenta-se em 2 (dois) documentos estruturantes, isto é, no Plano de Aprendizagem do Componente Curricular (PACC) e no Plano de Tutoria. Tais documentos devem nortear o desenvolvimento do componente curricular, constituindo-se em um desdobramento pormenorizado do Plano de Curso do Componente Curricular, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O PACC é organizado e orientado com base nas e-atividades de aprendizagem, previstas para o componente curricular nos mais diversos formatos, tais como, leituras orientadas; fóruns de discussões nas temáticas com base em tópicos previamente definidos; tarefas com análise e estudos de casos, elaboração de produção textual nas temáticas em estudos; elaboração de glossários; questionários com questões abertas ou fechadas etc. Adicionalmente, o PACC contempla as e-atividades de ensino, tais como as videoaulas; aulas interativas ao vivo (webconferências); chat *online* entre outras possibilidades de interação síncrona e assíncrona possibilitadas pelo AVA.

Desta forma, o PACC explicita os seguintes elementos estruturantes do modelo UFRB, a saber:

- a) expectativas e objetivos, definindo-se o que o professor espera por parte do estudante e o que este pode esperar do professor;
- b) competências que o estudante deverá desenvolver até o final do componente curricular;
- c) metodologia do trabalho *online*, definindo-se como as e-atividades serão realizadas no AVA, considerando os momentos síncronos e assíncronos de aprendizagem, com um percurso de trabalho que os estudantes devem realizar;
- d) Ambiente Virtual de Aprendizagem, indicando como foi concebido e configurado e quais os recursos ou ferramentas serão utilizados;
- e) sequência das e-atividades de aprendizagem, explicitando e descrevendo exaustivamente todas as e-atividades de aprendizagem a ser realizadas no transcorrer do componente curricular, com sua respectiva sequência cronológica. Isso permite ao estudante uma visão clara do que lhe é solicitado em todas as e-atividades do componente curricular, a fim de compatibilizar sua agenda pessoal e profissional;
- f) e-notas, isto é, o cartão de aprendizagem do estudante, apresentando a indicação de todas as atividades avaliativas e seu prazo de realização;
- g) cronograma geral com a síntese das e-atividades e respectivo calendário que o estudante deverá atender.

O modelo UFRB define que o PACC deve ser disponibilizado ao estudante no início do componente curricular, além de ser objeto de negociação entre professor e estudantes, permitindo alguns ajustes em função das necessidades ou questões sugeridas por estes. Concluído o processo de ajuste, o PACC torna-se um “mapa de navegação”, quer para o professor, quer para os estudantes, embora seja flexível em função de imprevistos que porventura ocorram.

Adicionalmente, o modelo UFRB pressupõe o Plano de Tutoria, isto é, um documento elaborado pelo professor que se constitui em um instrumento norteador, contemplando a descrição exaustiva das ações tutoriais de mediação pedagógica nas e-atividades, realizadas no transcorrer do componente curricular.

O modelo pedagógico virtual UFRB também é aplicado nos programas de extensão digital, tais como o Programa de Extensão em Educação Continuada EaD – Cursos Abertos Massivos *Online* (MOOC UFRB), caracterizado como cursos de curta ou média duração, com inscrições contínuas, autodirigidos e sem tutoria. Neste programa, a inscrição nos cursos é realizada pelo AVA e, após os participantes obterem aprovação nas e-atividades propostas, disponibiliza-se um certificado digital, com código de validação *online*, como esclarecem Santo e Cardoso (2017).

Os MOOC UFRB são organizados de modo totalmente assíncrono, com base em uma combinação flexível de momentos de aprendizagem independente, sendo as etapas definidas previamente no seu respectivo PACC. Adicionalmente, o modelo pedagógico também contempla sua aplicação nos cursos de extensão *online* ofertados no formato de Cursos Privados *Online*, cuja principal característica é o número reduzido de participantes e a existência de e-atividades síncronas e interação docente e/ou tutorial.

Considerações finais

A proposta do modelo pedagógico virtual UFRB fundamenta-se em uma filosofia pedagógica humanista e colaborativa, com um modelo construtivista, investigativo e sociointeracionista. É norteado pelo desenvolvimento de competências dos estudantes, com a mediação pedagógica de uma equipe polidocente, apoiada pelas ferramentas das TDIC, visando minimizar o distanciamento transacional que amiúde se instaura nos espaços virtuais.

Assim, os princípios teóricos do modelo pedagógico UFRB se assentam nos pilares da aprendizagem de natureza humanista, centrada no desenvolvimento de competências e promotora de multiletramentos; aprendizagem construtivista, colaborativa e investigativa alicerçada em comunidades virtuais e nos princípios da flexibilidade, interação e inclusão digital. Tais princípios embasam o fazer pedagógico do modelo UFRB, operacionalizado pelo Plano de Aprendizagem do Componente Curricular e o Plano de Tutoria.

Reconhecemos que as instituições de ensino superior possuem modelos pedagógicos que atendem à sua realidade, razão pela qual o modelo UFRB não se aplica a todos os contextos educativos, visto que se trata de uma proposta para atender às suas especificidades. Entretanto, tal modelo fornece relevantes *insights* para instituições que desejam implementar uma educação a distância digital, com seriedade, responsabilidade e, sobretudo, concatenada com o contexto da sociedade digital em que estamos inseridos.

Referências Bibliográficas

FARIA, P. **Revisão Sistemática da Literatura**. Contributo para um novo paradigma investigativo. Santo Tirso: WhiteBooks, 2016.

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

GARCIA ARETIO, L. Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madri, v. 20, n. 2, p. 09-25, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737> Acesso em 23 dez. 2018.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. **Internet and Higher Education**, n. 13, 2010, p. 5-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003> Acesso em 21 dez. 2018.

GOMES, M. J. Reflexões sobre a adoção institucional do e-learning: novos desafios, novas oportunidades. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008, p. 1-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3204> Acesso em 15 dez. 2018.

HIRUMI, A. Aplicando estratégias fundamentadas para projetar e sequenciar interações em e-learning. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 200, jan./mar. 2013, p. 7-46. Disponível em: <http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/03/200.pdf> Acesso em 20 dez. 2018.

MILL, D.; VELOSO, B.; Polidocência na educação a distância. In: MILL, D. (org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papyrus, 2018.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Agosto, 2002, p. 1-14. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2002/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf Acesso em 23 dez. 2018.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, A. J.; ALMEIDA, A. C.; LENCASTRE, J. A. **Blended learning em contexto educativo**: perspectivas teóricas e práticas de investigação. Santo Tirso/Portugal: De Facto Editores, 2012.

PRETI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SALMON, G. **E-Moderating**: the key to teaching and learning online. London: Kogan Page, 2000.

SALMON, G. **E-tivities**: the key to teaching and learning online. Londres: Routledge, 2003.

SANTO, E. E.; CARDOSO, A. L. Cursos livres massivos online: possibilidades de disseminação da extensão universitária EaD. In: NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S.; ALBUQUERQUE, J. C. M. **Educação a distância**: percursos e perspectivas. Salvador: EDUNEB, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, n. 2, 1976, p. 89-100. Disponível em: <http://mascil-toolkit.ph-freiburg.de/en-preservice/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/Wood-Bruner-and-Ross.pdf> Acesso em 24 dez. 2018.

Sobre os autores



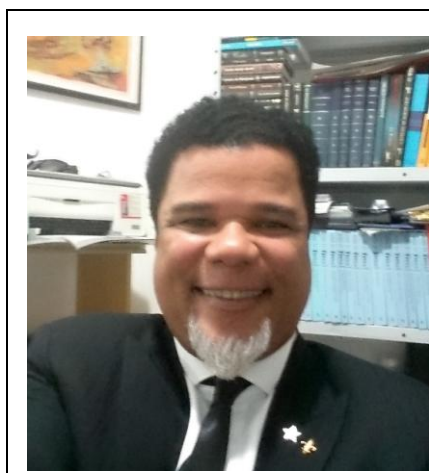
Eniel do Espírito Santo

Doutor em Educação (2008), com estudos de pós-doutoramento em educação (2016). Professor adjunto no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordena o Núcleo de Educação Continuada Digital na Superintendência de Educação a Distância e o curso de especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital da UFRB. É vice coordenador do grupo CNPq de Pesquisa Tecnologias Educacionais, Robótica e Física (G-TERF), desenvolvendo investigações na linha de pesquisa Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação.



Ariston de Lima Cardoso

Doutor em Geociências (IGEO-UFBA), Mestre em Física, Bacharel e licenciado pela Universidade Federal da Bahia, atualmente pós-doutoramento na Universidade Aberta de Portugal. Professor adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência em gestão acadêmica e administrativa de cursos de graduação, tecnológico e pós-graduação, superintendência e coordenação de programas nacionais e institucionais. Em pesquisa atua na área interdisciplinar das tecnologias educacionais e robóticas, além de projetos em desenvolvimento na área das geotecnologias aplicadas a área ambiental e agricultura através de veículos aéreos não tripulados, sendo líder do Grupo CNPq de Pesquisa em Tecnologias Educacionais, Robótica e Física (G-TERF).



Adilson Gomes dos Santos

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho), Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Licenciado em Ciências com Habilitação em Biologia (UESB). Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É Superintendente da Superintendência de Educação Aberta e a Distância (SEAD-UFRB) e coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB-UFRB). Pesquisador dos Grupos de Pesquisa CNPq: Educação, Avaliação e Tecnologias (GEAT) e Tecnologias Educacionais, Robótica e Física (G-TERF).

Revista EducaOnline Volume 13, Nº 1, Janeiro/Abril de 2019. ISSN: 1983-2664. Este artigo foi submetido para avaliação em 27/02/2019. Aprovado para publicação em 01/03/2019.