



Juliana Bordinhão Diana
(Organizadora)

Desenvolvendo e Agregando Valores na Educação a Distância

Juliana Bordinhão Diana
(Organizadora)

Desenvolvendo e Agregando Valores na Educação a Distância

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
D451	Desenvolvendo e agregando valores na educação a distância [recurso eletrônico] / Organizadora Juliana Bordinhão Diana. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-619-5 DOI 10.22533/at.ed.195191109 1. Ensino à distância. 2. Metodologia. 3. Tecnologia – Educação. I. Diana, Juliana Bordinhão. CDD 371.35
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação a Distância é uma modalidade educacional que vem se destacando cada vez mais no Brasil. Suas práticas e experiências contribuem e oportunizam formação acadêmica e qualificação profissional de um número cada vez maior de pessoas.

A EaD é potencializada pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino, principalmente por meio do estímulo a vivência no mundo virtual e promoção de um ensino e aprendizagem baseados na interação e comunicação entre pessoas que estão distantes física e geograficamente. É diante deste cenário, que está em constante movimento, que esta obra foi organizada, trazendo reflexões, relatos e experiências vivenciadas por pesquisadores e profissionais da área de modo a agregar valor e contribuir com o desenvolvimento da modalidade. Para isso, esta obra está organizada em quatro eixos temáticos.

O primeiro eixo apresenta o cenário da EaD a partir de reflexões sobre os diferentes elementos que compõem a modalidade a distância. Iniciamos com a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos atores envolvidos na oferta dos cursos EaD, o qual se destacam o papel do aluno, do professor e da instituição de ensino. Também são abordados assuntos que refletem as políticas educacionais com ênfase no uso das tecnologias digitais e formação docente. De modo complementar, outra pesquisa buscou-se aprofundar questões relacionadas à elaboração dos materiais didáticos, especialmente voltados à Educação Infantil para cursos de formação. Por fim, este primeiro eixo destaca o perfil docente diante do uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem em cursos técnicos de educação profissional.

O segundo eixo tem como ponto central de estudo o uso de diferentes tecnologias e mídias digitais. O uso de vídeos como ferramenta complementar em cursos ofertados na área de saúde traz importantes resultados e reflexões sobre o assunto. Na sequência, o destaque está na utilização das tecnologias digitais em sala de aula, no qual o relato de professores e alunos permitiram a reflexão sobre as possibilidades existentes para o processo de ensino-aprendizagem. Para finalizar este eixo, é apresentado um estudo sobre o uso de aplicativos móveis no processo de ensino-aprendizagem para pessoas em fase inicial de alfabetização ou com dificuldades de aprendizagem, podendo ser utilizado como suporte em cursos EaD.

O terceiro eixo apresenta um dos assuntos mais abordados na EaD: a atuação da tutoria. O primeiro artigo traz um estudo de caso sobre a prática do tutor e sua relação com a aprendizagem autônoma e colaborativa de forma virtual. Ampliando o estudo sobre a atuação da tutoria nos cursos a distância, também é apresentada uma pesquisa que destaca o trabalho didático dos tutores virtuais no acompanhamento do estágio supervisionado realizado pelos estudantes, evidenciando assim a importância das relações humanas e da interação realizada no ambiente virtual. Sob outra óptica,

são apresentadas experiências vividas pela equipe de tutoria em um curso de Artes Visuais. Para finalizar este eixo, uma pesquisa que ressalta a mediação pedagógica realizada pela equipe de tutoria nos Polos de Educação a Distância, complementando assim o ensino-aprendizagem iniciado no mundo virtual.

Por fim, o quarto eixo traz relatos e experiências relacionadas à aprendizagem adquirida a partir dos cursos EaD, destacando-se fatores que contribuem com o nível de satisfação dos alunos em cursos online, ressaltando a importância da interação e qualidade dos materiais desenvolvidos. Para finalizar, apresenta-se uma pesquisa que teve como objetivo identificar o desenvolvimento de competências de egressos de um curso técnico profissional ofertado na modalidade a distância.

Dessa forma, com base nas pesquisas desenvolvidas é possível perceber a dimensão que a EaD proporciona às pessoas, visto que as diferentes ações e atividades desenvolvidas tem como objetivo contribuir com a aprendizagem e a construção do conhecimento para atuação em uma sociedade que valoriza cada vez mais uma participação ativa. Para essa atuação, a EaD torna-se um importante aliado para agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem e formação, considerando principalmente que ela estimula interação, comunicação, autonomia, uso de tecnologias e mídias digitais e a disciplina. A partir das pesquisas que apresentamos, temos a certeza que a busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem se fazem cada vez mais presente, agregando cada vez mais valor e reconhecimento da EaD como uma modalidade que contribui com a formação.

Boa leitura!

Juliana Bordinhão Diana

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVOS PAPÉIS DO ALUNO, DO PROFESSOR E DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	
Álaze Gabriel do Breviário	
DOI 10.22533/at.ed.1951911091	
CAPÍTULO 2	14
FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS COGNITIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Suiane Costa Ferreira	
Cleci Maraschin	
DOI 10.22533/at.ed.1951911092	
CAPÍTULO 3	26
PESQUISA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Maévi Anabel Nono	
DOI 10.22533/at.ed.1951911093	
CAPÍTULO 4	36
IDENTIDADE DOCENTE NA EAD AMAZÔNICA: PERFIL E PERCEPÇÕES DIDÁTICAS	
Anabela Aparecida Silva Barbosa	
Rafael Nink de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.1951911094	
CAPÍTULO 5	52
AVALIAÇÃO DO USO DO VÍDEO COMO FERRAMENTA COMPLEMENTAR DE ENSINO NOS CURSOS DE SAÚDE DO NORDESTE	
Cyntia Franciele Leite Souza	
Jéssica Miranda Ferreira	
Thallyson Bandeira de Sá	
Marco Antonio Dias da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1951911095	
CAPÍTULO 6	58
UM OLHAR DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O USO DAS TDIC EM SALA DE AULA	
Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita	
Lucas Henrique Viana	
DOI 10.22533/at.ed.1951911096	
CAPÍTULO 7	71
PROGRAMA PALMA: <i>SMARTPHONES</i> COMO FACILITADORES DO ENSINO E APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA	
Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini	
José Serafim Bertoloto	
André Galvan da Silveira	
Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior	
Lucinete Ornagui De Oliveira Nakamura	
Paula Viviana Queiroz Dantas	
DOI 10.22533/at.ed.1951911097	

CAPÍTULO 8	78
APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E COLABORATIVA NO SISTEMA DE TUTORIA VIRTUAL: ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO TUTOR	
Carla Marina Neto das Neves Lobo	
DOI 10.22533/at.ed.1951911098	
CAPÍTULO 9	92
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DIDÁTICO DE TUTORES VIRTUAIS COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	
Luana Zanotto	
Maria Elisa Nicolielo	
Aline Sommerhalder	
Andressa de Oliveira Martins	
DOI 10.22533/at.ed.1951911099	
CAPÍTULO 10	104
CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA/UAB: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA TUTORIA	
Abinair Maria Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.19519110910	
CAPÍTULO 11	118
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA TUTORIAL NOS POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES	
Eniel do Espírito Santo	
Luiz Carlos Sacramento da Luz	
Clairton Quintela Soares	
Ariston de Lima Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.19519110911	
CAPÍTULO 12	131
SEMANA DE PROVAS PREMIADAS: MELHORIA NA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO DE ENCRUZILHADA - BA VIABILIZADA POR PREMIAÇÃO E INTERAÇÃO DE BLOG COM ENSINO PRESENCIAL	
Fernando Luís Rocha de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.19519110912	
CAPÍTULO 13	143
ESTUDO DOS FATORES DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SANTA CATARINA	
Mehran Misaghi	
Fernando Luiz Freitas Filho	
Ana Elisa Pillon	
DOI 10.22533/at.ed.19519110913	
CAPÍTULO 14	157
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE EGRESSOS DAS MODALIDADES PRESENCIAL E À DISTÂNCIA DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEETEPS - CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	
Maria Jose Grando Rovai	
DOI 10.22533/at.ed.19519110914	

SOBRE A ORGANIZADORA.....	174
ÍNDICE REMISSIVO	175

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS COGNITIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Suiane Costa Ferreira

Universidade do Estado da Bahia
Salvador- Bahia

Cleci Maraschin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre- Rio Grande do Sul

RESUMO: A pouca eficácia dos cursos de formação docente, com vistas a potencializar o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, pode estar relacionada à sua circunscrição a uma política cognitiva. Este artigo analisa a política institucional relacionada à tecnologia digital no ensino em uma universidade pública baiana e como ela se traduz em relação às diferentes políticas cognitivas envolvidas e a formação docente. Estudo do tipo estudo de caso. Na universidade pesquisada, a oferta da tecnologia ocorre através das modalidades do ensino semipresencial e como suporte pedagógico. A formação docente acontece através de oficinas com caráter pontual, instrumental e reducionista. A partir desse modelo, os professores têm acesso ao ambiente virtual de aprendizado para utilizá-lo como lhes interessar, configurando-se então uma política de disponibilização baseada no individualismo, ou na aposta de um protagonismo docente, sem coletivização das propostas, das dificuldades e das formas de enfrentamento. A política

cognitiva predominante é a representacionista, que limita a tecnologia digital a um instrumento, para proporcionar apenas a apropriação de modos e modelos de resolução de problemas, tornando professores e alunos reprodutores ao invés de criadores. Evidenciou-se a ausência de política institucional que assegure ao professor um processo sistemático para apropriação da tecnologia, para que possa, se assim desejar, utilizá-la na busca por uma produção de aprendizagem inventiva, que inclui a reconhecimento como ferramenta, mas vai além, atentando para as possibilidades de produção no próprio aprendizado e a partir dele.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Digital; Política Cognitiva; Formação Docente.

TEACHER TRAINING, COGNITIVE POLICIES AND DIGITAL TECHNOLOGIES

ABSTRACT: The low efficacy of teacher training courses with a view to enhancing the critical and creative use of digital technologies may be related to their circumscription to a cognitive policy. This article analyzes the institutional policy related to digital technology in teaching in a public university in Bahia and how it translates in relation to the different cognitive policies involved and teacher training. Study of the case study type. In the researched university, the technology supply occurs through the

modalities of the blended education and as pedagogical support. The teacher training happens through workshops with punctual, instrumental and reductionist character. From this model, teachers have access to the virtual learning environment to use it as they are interested in, thus configuring a policy of availability based on individualism, or betting on a teaching role, without collectivization of proposals, difficulties and ways of coping. The predominant cognitive policy is the representationalist, which limits digital technology to an instrument, to provide only the appropriation of modes and models of problem solving, making teachers and students reproducers rather than creators. The absence of an institutional policy that provides the teacher with a systematic process for the appropriation of technology has been evidenced, so that, if he wishes, he can use it in the search for an inventive learning production, which includes recognition as a tool, but goes beyond , taking into account the possibilities of production in and out of the learning process.

KEYWORDS: Digital Technology; Cognitive Policy; Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI trouxe mudanças significativas para a sociedade a partir do progresso tecnológico, reconfigurando a forma de organização social e profissional, a forma de comunicação e os modos de se relacionar. Grande parte dessas mudanças ocorreu devido à presença das tecnologias digitais.

Dentre as instituições sociais, a escola tem sentido estas transformações decorrentes da inserção das tecnologias digitais no seu cotidiano. Ferreira (2018) comenta que as instituições de ensino vêm sofrendo diferentes pressões para efetivar a inserção das tecnologias digitais na sala de aula: pressão de educadores e pesquisadores, que investigam as tecnologias na prática pedagógica enquanto novos cenários de interação, estimulando o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento; pressão da sociedade, que deseja uma formação mais conectada às transformações contemporâneas e entende a tecnologia como o meio para este fim; e pressão dos estudantes, que vivenciam processos sociais cotidianos permeados pela tecnologia e trazem essa cultura digital para a sala de aula.

Contudo, Maraschin e Axt (2005) destacam que a simples presença das tecnologias digitais não garante, necessariamente, uma transformação no modo de ensinar e de aprender, visto que tanto as instituições como os professores necessitam apropriar-se construtivamente desta tecnologia. Explicita-se assim, que necessitamos de mais que uma simples interação possibilitada pelo uso da tecnologia. Pressupõe-se a necessidade de uma abertura inventiva para novas relações educativas.

Frizon et al (2015) apontam que a escola precisa ser redimensionada para atender a estas demandas atuais, o que inclui uma revisão curricular dos cursos iniciais de formação docente. Este movimento de formação inicial voltado para apropriação e uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem

deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as tecnologias sempre estão em constante reconfiguração.

As propostas de investimento na formação continuada de professores têm sido apontadas como um modo possível para que os mesmos possam se apropriar significativamente das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para a educação. Neste processo, também se faz necessário que as relações e o modo de compreender a cognição sejam atualizados visto que há a probabilidade de se manter os modos instituídos de ensinar e de aprender, reproduzindo os mesmos padrões, mas, agora, com a ajuda de modernos aparatos tecnológicos. Fuck (2016, p.31) aponta que as “transformações nos regimes cognitivos e a invenção do novo, estão condicionadas pela política cognitiva que orienta a integração dessas tecnologias nas práticas pedagógicas”, por isso, não é a simples inserção de tecnologias digitais que modifica, conseqüentemente, o processo educativo. Mas sim, como esta inserção ocorre a partir dos espaços de agenciamento conformados, pois estes são capazes de conservar ou gerar novas modalidades de conhecer, formas de pensar e modos institucionais de conhecimento.

A forma e o conteúdo dos programas de formação docente continuada surgem, portanto, como desdobramentos da política institucional assumida pelo gestor da instituição que o promove. Esta política instituída pode conduzir às práticas de utilização da tecnologia como mero objeto para assimilação de um saber preexistente ou se constituir em formas de experimentação, de criação de novos problemas e de novas relações com o conhecimento. Desse modo, entende-se que a política institucional vigente de formação continuada associa-se a um determinado conceito de política cognitiva.

O termo política cognitiva foi definido por Virgínia Kastrup (2005; 2008) e pauta-se na diferença entre modos de entender e efetuar a cognição, sendo uma maneira de estar no mundo, de estabelecer relações. Segundo a autora, existem duas possibilidades de se relacionar com a aprendizagem. Na primeira, aprende-se para obter um saber, pressupõe-se sujeito e objeto como pólos distintos e prévios ao processo de conhecer, prevalecendo a cognição como processamento de dados, como solução de problemas (KASTRUP, 2008). A política que se configura é a da representação (ou reconhecimento) na qual os aprendentes são estimulados a se apropriar de modelos e modos de resolução de problemas postos por seus professores. A segunda é a política da invenção, e nela aprende-se a aprender, para continuar aprendendo e inventando a si mesmo e ao mundo. A aprendizagem inclui a experiência da problematização e invenção de problemas. Sujeito e objeto devem ser entendidos como efeitos da prática cognitiva (KASTRUP, 2005). Nesta perspectiva, conhecer não é apenas representar. É criar, é produzir realidade. A produção de aprendizagem inventiva inclui a reconhecimento como ferramenta, mas vai além, atentando para as possibilidades de produção no próprio aprendizado e a partir dele.

Considerando que os professores se constituem, entre outros fatores, orientados

pelas políticas cognitivas com as quais se relacionam ou se associam, é possível afirmar que tais políticas, fruto das associações entre diversos atores, engendram o modo como estes se posicionam diante da tecnologia. Nesse sentido, Fuck (2016) aponta que a política cognitiva conformada direciona os modos de ensinar e de se relacionar do professor, seja com seus pares, com os estudantes ou com a tecnologia. E é por meio do ensino e dessa relação que o professor performa, consciente ou inconscientemente, tal política, estabelecendo que a aprendizagem, o conhecimento, a percepção de si e do mundo ocorrem de determinado modo.

A partir destas considerações, este estudo pretende analisar a política institucional voltada para a inserção da tecnologia digital no ensino presencial em uma universidade pública, e como esta se traduz em relação às diferentes políticas cognitivas conformadas e a formação docente continuada.

2 | METODOLOGIA

Estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, apoiada no método cartográfico. A escolha desse delineamento pautou-se no potencial de contribuição do estudo de caso aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas (ANDRÉ, 2005).

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma instituição de ensino superior pública, gratuita, mantida pelo Governo do Estado, com sede e foro na cidade de Salvador. Possui o modelo multicampi e multirregional, estando presente geograficamente em 24 municípios do Estado. Atualmente, disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação.

Na construção de um estudo de caso podem ser utilizados diversos procedimentos metodológicos. Nesta pesquisa, foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista.

A pesquisa documental é constituída pelo exame de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar (MARCONI; LAKATOS, 2010). Neste estudo foram utilizados documentos institucionais diversos, impressos ou disponibilizados na internet, como as resoluções institucionais, planos de gestão, dados estatísticos, comunicados institucionais e artigos científicos publicados.

Com relação à entrevista, foram entrevistados gestores da universidade em níveis hierárquicos diferentes: Coordenador de informática do departamento de saúde; Diretor do departamento de saúde; Gerente de informática, responsável pela gestão da tecnologia em toda a universidade (24 *campi*); Coordenadora da oferta semipresencial, que compõe a Unidade de Educação a Distância (UNEAD); e a Pró-Reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD).

As entrevistas realizadas foram individuais, baseadas em um roteiro, mas os entrevistados puderam responder livremente e ampliar tal roteiro. Todos os encontros

foram gravados e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da entrevista.

A partir dos documentos institucionais levantados, foi possível acessar o componente processual do contexto investigado. Para tal foram realizadas leituras para contextualização do momento em que o documento foi elaborado e mapeamento de seus objetivos, situando o documento em termos sociopolíticos. Mas, para além da contextualização, buscou-se compreender sua agência, quais produtos emergiram a partir deles, como contribuíram na modulação das práticas.

Sobre as entrevistas, as mesmas foram transcritas e realizado, posteriormente, leitura minuciosa. O imprescindível nesta opção metodológica foi apreender não o conteúdo do que foi dito, mas como os entrevistados organizaram suas ações a partir das relações que estabeleceram, as práticas e os efeitos gerados.

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado sob parecer nº 1.409.078.

3 | POLÍTICAS COGNITIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Em 2010, a universidade vivenciou a obrigatoriedade legal de ofertar o componente curricular LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em função das exigências do Conselho Nacional de Educação. Essa obrigatoriedade estava relacionada à Lei nº 10.436/2002. A estratégia encontrada pela Pró-reitoria de Graduação para garantir a oferta deste componente nos cursos da universidade, em todos os seus *campi*, foi a partir dos moldes da educação semipresencial.

Pelo caráter recente da obrigatoriedade, este perfil de docente ainda não foi demandado pelos Colegiados de curso/Departamentos nos concursos públicos docentes realizados até o presente momento. Sendo assim, o atual quadro docente não conta com profissionais com a formação e certificação exigidas, em um quantitativo suficiente para atender a toda a demanda. Tendo em vista o até aqui exposto, destacando-se a urgência em atender à exigência legal e a natureza *multicampi* da UNEB, a Pró-reitoria deliberou como alternativa mais viável para o contexto exigido a oferta deste componente curricular na modalidade semipresencial (MIRANDA; SALES; LUZ, 2011, p.02).

Assim, surgiu na universidade a oferta de um componente curricular em curso presencial de graduação na modalidade semipresencial, sendo esta modalidade definida pela Portaria MEC nº 4.059/2004 como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Outros componentes curriculares puderam também ser ofertados nesta modalidade semipresencial, mas tendo que obedecer a regulamentação de até 20% da carga horária total do curso, de acordo com o art. 81 da LDB/96 e a Portaria do

MEC nº 4.059/2004.

Introduzir na universidade o uso da modalidade semipresencial no curso presencial de graduação, configura-se como uma tentativa de aproximar os cursos formais de ensino das múltiplas possibilidades de ensinar que a tecnologia digital pode possibilitar. Entretanto, embora novos modos de ensinar devam ser repensados (incluindo a questão da inserção das tecnologias digitais no processo de ensino), o que vem sendo ensinado no modelo formal também precisa ser discutido, entendendo que não devemos apenas adaptar velhos conteúdos a novas tecnologias, mas sim definir quais conhecimentos precisam ser experienciados em sala de aula, incluindo aí a vivência com as tecnologias. Por isso, a formação inicial deve ser repensada, dialogada e reformulada concomitantemente com as discussões acerca das relações pedagógicas e as tecnologias.

Em 2012, foi publicada a resolução nº 1508 que ratificava as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação. Esta resolução determinava que o professor deveria possuir formação ou experiência na área de tecnologia para aderir à modalidade semipresencial, não sendo identificado neste momento a oferta de um processo formativo continuado. Esta exigência instituída configurou-se como uma política de não corresponsabilidade por parte da universidade. Araújo (2015) aponta que, para integrar e apropriar a tecnologia digital à prática docente é necessário a definição de uma política institucional com perenidade por parte da mantenedora, com investimentos em infraestrutura, além da formação continuada dos professores.

Sobre o processo formativo, em outubro de 2012 foi publicado no *site* da universidade um convite aos docentes para participarem de ações formativas que os instrumentalizassem no uso do AVA. Desse modo, a Pró-reitoria de Graduação convidou a todos os interessados a participarem de uma oficina sobre Moodle, com quatro horas de duração, transmitida pela rede de videoconferência da universidade. Esta oficina, voltada exclusivamente para o uso do Moodle, baseava-se no fato de que na Resolução nº 1508/2012 os componentes curriculares oferecidos na modalidade semipresencial, independente da utilização de outros espaços virtuais disponíveis na *web*, obrigatoriamente deveriam utilizar o Moodle. Uma nova oficina foi ofertada em dezembro de 2012 para os mesmos docentes.

Ambas as oficinas possuíram como princípio a instrumentalização dos docentes para manipulação do AVA e o desenvolvimento de uma autonomia tecnológica. Esse enfoque instrumental privilegia a técnica por si só, o aprender a manipular a ferramenta. E isso é importante, pois antes de qualquer tentativa de inovação, o docente precisa saber manipular a tecnologia. Para Kastrup (2005; 2008), nossa capacidade de busca de solução para os problemas experimentados em determinado contexto fica assegurada graças a tais experiências reconhecionistas. Contudo, uma possível consequência desse viés reconhecionista é a simples transposição do conteúdo da modalidade presencial para o semipresencial, sem problematizações, sem novas configurações. Essa forma

de ensinar e aprender pode configurar um ciclo que se perpetua, onde a instituição oferta aos professores oficinas formativas com roteiros engessados, e esse professor acaba reproduzindo esse modo de ensinar e aprender mediado pela tecnologia com seus alunos em sala de aula.

Todavia, processos de formação continuada não podem se limitar a uma experiência recognitiva se desejamos suscitar nos professores o surgimento da novidade, da invenção, da problematização em sua ação pedagógica. Soares e Machado (2014) apontam que em cursos de formação de professores, a tarefa deve ser a de promover também espaços que privilegiem a convivência, não apenas a instrução. Nesses espaços, o outro é convidado a conviver com os participantes, pelo período da formação, de modo que esteja disposto a isso, trocando experiências e construindo conhecimento coletivamente. Contudo, nos documentos institucionais não foram encontradas ações de formação desenvolvida a partir da socialização dos saberes e experiências docentes.

O problema das propostas para a formação continuada de professores, atualmente, é o seu forte caráter reducionista e individualista que pauta-se na ideia de que trabalhar algumas competências/habilidades técnicas é ação suficiente para que estas tecnologias sejam melhor aproveitadas no cotidiano das universidades. Uma performance destas oficinas alinhadas a uma política cognitiva inventiva atentaria mais às formas de interação, às experiências, do que à precisão de repasse dos conteúdos e manipulação das ferramentas.

A Pró-reitora relatou que formação para utilização das tecnologias digitais em um processo contínuo, só foi realizada através da modalidade de EaD com recurso federal através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Então, os professores que atuam como professores ou tutores da EaD na UNEB participam de algum processo formativo voltado para esta modalidade de ensino. Os professores que utilizam a oferta do semipresencial passam pelo processo formativo pontual das oficinas. E, todos os demais professores da universidade, que desejam utilizar qualquer tecnologia na sua prática pedagógica, contam apenas com seus próprios desejos, sua curiosidade, sua experimentação ou a ajuda dos seus pares.

A gestão administrativa da universidade, ainda objetivando a formação de uma cultura do uso das tecnologias no ensino de graduação presencial, resolveu no semestre 2013.1 ofertar a possibilidade de uso de salas virtuais para suporte pedagógico ao ensino presencial. Os professores que desejassem poderiam, a partir de então, utilizar o AVA-Moodle como suporte pedagógico para o componente curricular sob sua responsabilidade, sem a necessidade de negociação com Colegiado ou Departamento. Neste caso, esta nova oferta não se constituiria em modalidade semipresencial, pois todo o componente curricular deveria ser integralizado em seu formato presencial.

Existe uma resolução específica dentro da universidade que trata sobre a oferta semipresencial e ela é mais formal, mais institucional, envolve realmente os sujeitos atuantes, que são colegiados e direção. A outra oferta, que é o AVA para suporte ao

ensino presencial, o componente é todo ofertado presencialmente, o professor não se isenta de dar a carga horária dele presencial para estar no AVA, mas ele quer ter um AVA de suporte para colocar os textos, para se comunicar com os alunos, para ter uma maior facilidade de interação a partir das tecnologias. Essa oferta é mais, digamos assim, mais livre (COORDENAÇÃO DO SEMIPRESENCIAL).

Para dar início a esta oferta, foi enviado aos docentes através do e-mail um comunicado institucional disponibilizando o espaço virtual, mas salientando a sua disponibilização com formatação padrão, sendo de exclusiva responsabilidade do docente a inserção de quaisquer objetos de aprendizagem que julgasse apropriados à sua práxis. À Pró-reitoria competiria apenas a gestão do ambiente virtual (criação do espaço virtual e cadastramento dos usuários). Não foi encontrado nos documentos nenhuma referência à exigência de formação e/ou experiência docente em EaD ou Tecnologia para adesão a esta oferta, nem processo formativo voltado para esses professores, o que, se de um lado aposta na criação, de outro, corrobora a ideia de investimento na individualização do uso do AVA, a partir da iniciativa docente, sem contrapartida da universidade, nem preocupação com o modo de uso do ambiente virtual.

A oferta do AVA para apoiar as atividades de ensino não esboça uma preocupação institucional de conhecer como o professor lidará com essa tecnologia na sua prática, seu conhecimento técnico-pedagógico, seu desejo de participar de um processo formativo. Ao disponibilizar o AVA, a gestão espera proporcionar um novo suporte pedagógico para além do espaço da sala de aula, acreditando que cada professor (com suas diferentes possibilidades) trilhará seu próprio caminho. Essa postura pode parecer mais livre, mas traz como efeito a invisibilidade do processo, bem como a falta de ocasião de compartilhar os problemas e soluções encontradas.

Ainda nesta lógica de ação individual, a Pró-reitora de Graduação aponta que o vínculo entre professor e tecnologia na UNEB baseia-se na lógica da oferta, conforme descrito abaixo.

Mas nós identificamos na utilização do AVA como suporte às atividades presenciais uma forma de estimular o professor a conhecer a tecnologia, ele começa utilizando o AVA como suporte e depois ele pode passar a utilizar a modalidade semipresencial. Então, quando a gente começou, não tinha condição de fazer a formação (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO).

Nota-se mais uma vez a ideia de uso bem particular da tecnologia, onde possibilitar o contato do professor com as salas virtuais para suporte às atividades presenciais (sem oferecer nenhum tipo de formação ou discussão sobre essa experiência) culminaria no despertar para a adesão à modalidade semipresencial, ação essa institucionalizada através das resoluções já descritas anteriormente. Mas, os dados estatísticos da universidade apontam o aumento da solicitação das salas virtuais sem qualquer impacto na adesão ao semipresencial.

Embora a universidade disponibilize tecnologias mediadas pela internet e o computador, como ambiente virtual de aprendizagem (AVA-Moodle), redes sociais,

sites de busca, blogs, e-mail, sistemas de compartilhamento de vídeos, entre outros, que podem ser acessados nos laboratórios de informática em cada departamento ou nas salas de aula através dos computadores ligados em rede ou através da rede *wifi*, apenas o AVA-Moodle encontra-se descrito na política institucional vigente como recurso tecnológico a ser fomentado na prática pedagógica.

Quando apontamos que a universidade aposta no uso individual da tecnologia pelo professor, não estamos vendo este sujeito como único e desconectado de qualquer outra relação. Compreendemos que, quando a universidade (atores em associação) cria espaço para o uso livre da tecnologia pelo professor (ou o seu não uso), permite que as outras redes das quais esse professor faz parte (outros vínculos empregatícios, família, amigos, grupos de pesquisa), conformem a sua postura diante da tecnologia. O professor se constitui, ele próprio, como uma rede em interação com outros atores e outras redes. Desse modo, se a política institucional aposta em tomadas de ações individuais, está autorizando que as outras redes dos quais o professor faz parte assumam o papel de condicionadores dessa relação professor-tecnologia-prática pedagógica para dentro da UNEB.

Em 2016, foi publicado no *site* da universidade a oferta de 2.400 vagas voltadas para docentes, servidores técnicos-administrativos e discentes, em cursos livres *online* abertos em massa (ou “MOOCs”, na sigla em inglês). Esta iniciativa teve por objetivo ofertar cursos de aperfeiçoamento na área de educação mediada por tecnologias, notadamente EaD e uso de mídias voltadas para processos educativos/formativos. As vagas foram distribuídas em oito cursos autoinstrucionais: Formação Básica em EaD, Objeto de Aprendizagem, Produção de áudio e vídeo para EaD, Formação de Tutores, Moodle, Gestão e planejamento pedagógico da EaD, Tecnologia da informação e comunicação na EaD, Produção de material didático para EaD. Os cursos possuíam carga horária entre 30h e 60h.

Para Gonçalves (2017), o fato de que cada sujeito possa escolher o espaço e gerir o seu próprio tempo sem as obrigações nem as formalidades de uma aula presencial convencional, contribui significativamente para o sucesso do modelo MOOCs. Esse modelo abrangente e livre atende às necessidades de uma universidade *multicampi*. Entretanto, a avaliação destes cursos autoinstrucionais baseia-se essencialmente em tarefas e testes de escolha múltipla, preenchimento lacunar ou questões verdadeiro/falso. Esse processo de formação através dos MOOCs também possui uma perspectiva cognitivista, tradicional e bancária, mesmo que baseado em tecnologia digital, vídeos e hipertextos.

Nota-se que o modelo de formação identificado se fundamenta em oficinas pontuais de instrumentalização e nesta oferta autoinstrucional a distância, o que ratifica a dimensão individual, ainda restrita à perspectiva de capacitar o sujeito-professor e não o professor enquanto sujeito de um coletivo. Assim, entendemos que as oficinas sobre o Moodle ou os cursos autoinstrucionais são propostas formativas que propiciam apenas um olhar cognitivista sobre a tecnologia, pois, através de

treinamentos/capacitações, dá ênfase à técnica. Tal enfoque tem um alcance restrito, pois não potencializa o professor a assumir sua experiência uma vez que não constitui um coletivo que possa legitimar tais propostas.

A partir disso, devemos “pensar a formação de professores conjugada à formação em uma rede que se constitua num plano coletivo de trocas, no qual os professores possam expressar sua experiência e assim possam se sentir confrontados, desafiados e apoiados” (RODRIGUES, 2009, p.157), podendo assim alcançar a transformação do processo formativo instrucional vigente em um processo formativo com espaço para discussão, interação, troca, pesquisa, inovação, constituindo novos engendramentos “não mais singulares, mas coletivo-singulares potencializados pelo acoplamento com as tecnologias” (RODRIGUES, 2009, p.160).

Apesar da consideração anterior, acompanhamos Pretto e Riccio (2010) quando afirmam que não se pode deixar de reconhecer que este movimento de formação conduzido pela política institucional na UNEB pode se constituir em um passo inicial em relação à tecnologia na educação presencial na universidade. Potencialmente, o incremento do uso das tecnologias digitais pode trazer como efeito demandas institucionais às políticas de formação continuada. Cabe destacar ainda que o ambiente acadêmico em geral da UNEB oportuniza pouco a formação de coletivos, seja devido à disciplinarização do conhecimento, à departamentalização ou a dispersão nos *campi*.

Desconsiderar a formação de professores no cenário da cultura digital, privilegiando apenas transmissão de procedimentos técnicos e ignorando as particularidades, pode configurar espaços que facilitem frustrações sucessivas e, conseqüentemente, afastamentos da utilização da tecnologia digital no ensino ou o seu uso apenas de modo instrumental e recognitivo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Disponibilizar a tecnologia digital e oferecer oficinas de formação pontuais direcionadas para a instrumentalização docente ou cursos *online* autoinstrucional, evidencia uma política de disponibilização baseada no individualismo, em que cada professor vai trilhando seus próprios caminhos, por tentativa e erro, impulsionado por seus desejos e experiências anteriores, mas sem a criação de uma ambiência coletiva de construção partilhada do conhecimento, das dificuldades e das formas de enfrentamento.

Este processo formativo, em que os professores são meros executores de atividades formuladas por terceiros, não fomenta o uso e apropriação crítica e criativa da tecnologia, mas conduz sim, ao seu uso enquanto ferramenta docente para repositório, transmissão de saber preexistente e solução de questões dadas. Essa política institucional, portanto, traduz uma política da cognição representacionista que delimita a tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem a um instrumento capaz de dinamizar a aula e proporcionar apenas a apropriação de modos e modelos

de resolução de problemas, tornando professores e alunos reprodutores ao invés de criadores.

Investir em infraestrutura e disponibilizar a tecnologia digital para uso no ensino presencial na universidade, sem investir em um processo formativo inventivo e coletivo dos professores não resultará em mudanças significativas no ensino. Para além da manipulação da tecnologia e obtenção de saberes preexistentes através da dinâmica do digital, alunos e professores podem utilizar as tecnologias digitais e o ambiente online como mais um local possível do reaprender a perguntar, a duvidar das certezas dadas, a conviver de forma diferente do espaço-tempo da sala de aula, com uma interatividade peculiar, criando novas parcerias, outras relações, novos saberes, outros modos de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ARAUJO, M.T.M. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. 197f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2015.

FERREIRA, S.C. **Tecnologias digitais no ensino presencial: um estudo inscrito na Universidade do Estado da Bahia**. 2018. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

FRIZON, V. et al. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf>. Acesso em: 12 mai.2019.

FUCK, R. S. **Da reconição e da cognição inventiva: uma cartografia das experiências de programação por estudantes de escolas públicas do ensino fundamental**. 352f. Tese (doutorado). Universidade do vale do Rio dos Sinos, 2016.

GONÇALVES, V. MOOC- evolução ou revolução na aprendizagem? In: SALES, L; MOREIRA, J.A.(orgs). **Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: EDUFBA, 2017.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 93, p. 1273-1288. 2005.

_____. Cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP,V.; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MIRANDA, D. L; SALES, K. M. B.; LUZ, D. V. O. Oferta de componentes curriculares na modalidade semi-presencial: a experiência do ensino de libras nos cursos presenciais de graduação da uneb. In: XX EPENN- Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 2011, Manaus - AM. **Anais eletrônico....** Manaus, 2011.

MARASCHIN,C.;AXT, M. Acomplamento Tecnológico e Cognição. In: VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V.B.(orgs). **Sala de aula e Tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005. p. 39-51.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010. YIN, R.K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N.C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, n. 37, p.153-169, 2010.

RODRIGUES, S. C. Engendramento Coletivo-Singular na Formação de Professores. **Revista Informática na educação: teoria & prática**, v.12, n.2, 2009.

SALES, K. M. B; LUZ, D. V. O. Oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial: gestão acadêmica e consolidação de cultura institucional. In: XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e I Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância, 2015, Salvador. **Anais eletrônico...** Brasília: Unirede, 2015.

SOARES, E.M.S.; MACHADO, M.F. Formação de professores em acoplamento com as tecnologias digitais. In: 3º Seminário nacional de inclusão digital, 2014. **Anais eletrônico....** 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

JULIANA BORDINHÃO DIANA Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Especialista em Informática na Educação, pela Universidade Estadual de Londrina, UEL. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, pelas Faculdades Integradas de Ourinhos. Atua com EaD há mais de 12 anos desenvolvendo atividades e parcerias com instituições públicas e privadas em cursos de formação continuada na função de tutor à distância, pesquisador e Orientador de TCC em projetos da Universidade Aberta do Brasil e coordenação de Polo de Educação a Distância. Atualmente desenvolve atividades de consultoria para implementação e produção de materiais didáticos voltados à EaD, design educacional e pesquisa para avanço da modalidade e qualidade do ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 5, 71, 72, 73, 74, 76

Ambiente virtual de aprendizagem 4, 7, 21, 36, 37, 93, 95, 149, 150, 151, 152

Aprendizagem Autônoma 5, 78, 87, 88, 89

Aprendizagem Colaborativa 81, 83, 84, 87, 88, 109

Avaliação 3, 5, 7, 9, 10, 11, 22, 24, 28, 30, 31, 32, 34, 39, 47, 48, 52, 54, 55, 88, 120, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 171

C

Competências 1, 4, 5, 11, 20, 61, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 115, 126, 131, 132, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Comunicação 1, 2, 3, 11, 12, 15, 18, 22, 36, 37, 42, 52, 53, 58, 59, 61, 67, 68, 71, 75, 76, 77, 80, 83, 84, 85, 89, 93, 94, 95, 98, 101, 105, 116, 118, 119, 120, 125, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 154, 166

Conhecimento 2, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 56, 62, 65, 68, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 98, 99, 105, 106, 109, 110, 111, 114, 115, 122, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 145, 174

D

Dispositivos Móveis 53, 71, 72, 73, 75, 76

Docência 1, 2, 12, 28, 41, 51, 83, 85, 92, 95, 96, 102, 130, 140

E

EaD 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 21, 22, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 169, 170, 171, 174

Educação a distância 2, 5, 6, 8, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 35, 36, 37, 40, 50, 51, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 102, 103, 109, 118, 119, 128, 129, 130, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 171, 174

Educação Infantil 5, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 102

Educação técnica profissional 157

Ensino-aprendizagem 1, 2, 7, 8, 12, 18, 23, 41, 42, 44, 71, 72, 75, 76, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 115, 133, 134, 144, 145, 158

Ensino e aprendizagem 3, 15, 58, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 119, 120, 121, 131, 132, 145, 146, 147, 161, 171

Ensino Superior 2, 25, 78, 81, 85, 90, 118, 119, 130, 143, 144

Evasão 117, 121, 143, 148, 152, 153

F

Flexibilidade 1, 3, 4, 71, 106, 120, 160, 163, 164

Formação continuada em arte 104

Formação de professores 20, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 37, 51, 70, 102, 110, 114, 115

Formação Docente 5, 14, 15, 16, 17, 60

I

Interação 4, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 40, 43, 61, 62, 68, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 98, 99, 102, 109, 121, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 136, 143, 145, 148, 149, 150, 152

M

Material Didático 26, 149, 153

Mediação 6, 5, 18, 76, 78, 81, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 95, 99, 104, 105, 106, 109, 111, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 138, 144, 145

Mediação Pedagógica 6, 83, 90, 106, 109, 111, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129

Mídias Sociais 52

Mobilidade 71, 79

N

Nativos Digitais 58, 59, 60, 63, 66, 67, 69, 80

P

Podcast 52, 53, 55, 57

Política Cognitiva 14, 16, 17, 20

Polo de EaD 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129

Processos Educativos 22, 39, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103

Professor Reflexivo 36, 41, 44, 50

Provas 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140

S

Satisfação dos alunos 6, 8, 10, 143, 144, 148, 150, 152, 153

T

Tecnologia da Informação 22, 52, 77

Tecnologia Digital 14, 17, 19, 22, 23, 24, 65

Tecnologia Educacional 58

Trabalho Docente em EaD 92

Tutor 3, 4, 6, 7, 12, 40, 43, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 143, 144, 148, 149, 150, 152, 154, 174

Tutoria Presencial 118, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129

Tutoria Virtual 78, 80, 88, 92, 101

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-619-5

